Niveau(x) d'enseignement: 0 Numéro EDUQ : 8170085
Centre d'intérêt: 02

Bédard, Robert.

Les recherches sur l'impact des caractéristiques scolaires sur le destin des étudiants / Robert Bédard. -- [Québec] : Ministère de l'éducation, Service de la recherche, 1980.
98 p. ; 28 cm.

Code: 28-1425. Bibliographie: p. 61-68, 97-98.

ISBN 2-550-01160-6

Cote Dewey: 370.150'09714/B399r Cote LC: LB/1051

Descripteur(s): *Succès scolaire *Cheminement scolaire *Egalité en éducation *Rôle de l'école *Structure scolaire *Revue de la recherche *Structure sociale *Rendement scolaire

Identificateur(s) de nom: *Asope (Projet)

Dans quelle mesure une amélioration du système éducatif peut-elle favoriser l'égalité des chances scolaires entre jeunes de différents milieux sociaux? Dans une première partie, ce document analyse les résultats de recherches menées aux Etats-Unis, entre 1960 et 1980, sur l'impact des caractéristiques scolaires sur le destin des étudiants. Par la suite, la possibilité d'entreprendre un tel type de recherches en tenant compte de la spécificité du contexte québécois est considérée. L'analyse secondaire des données recueillies dans le cadre du projet ASOPE permet en effet la réalisation d'études évaluatives sur le sujet.

Les études américaines indiquent que le développement cognitif des jeunes ne découle pas mécaniquement des ressources scolaires et que l'école ne saurait assurer l'égalité des chances aux individus dans une société inégale. L'appartenance sociale demeure une variable de première importance dans le destin scolaire. La question reste toutefois ouverte et l'on ne saurait prétendre que les ressources scolaires soient tout à fait inefficaces. D'autant plus que de récentes études entreprises hors des Etats-Unis donnent des résultats assez différents. Dans le contexte québécois, l'auteur suggère quelques thèmes de recherches susceptibles d'apporter un début de solution au problème. Ils ont trait à: L'organisation scolaire - Les services d'orientation et d'information scolaire et professionnelle - Les diverses ressources et caractéristiques des écoles - Les caractéristiques du personnel enseignant - Les différences entre les divers agents de l'éducation.

Type de document: r
Auteur de l'analyse: ar

E D U Q 8170085

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Secteur de la planification
Service de la recherche

LES RECHERCHES SUR L'IMPACT DES CARACTÉRISTIQUES SCOLAIRES SUR LE DESTIN DES ÉTUDIANTS

28-1425

E D U Q 8170085

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Secteur de la planification
Service de la recherche

LES RECHERCHES SUR L'IMPACT DES CARACTÉRISTIQUES SCOLAIRES SUR LE DESTIN DES ÉTUDIANTS

Mars 1980

Robert Bédard

28-1425

Dépôt légal: troisième trimestre 1980
Bibliothèque nationale du Québec

ISBN 2-550-01168-6

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Education, 1980

TABLE DES MATIERES

	Pages
PRESENTATION	3
SECTION I: LES RECHERCHES SUR L'IMPACT DES CARACTERISTIQUES SCOLAIRES SUR LE DESTIN DES ETUDIANTS	5
L'évaluation de l'école	8
Quelques faits saillants des recherches réalisées	20
Appréciation des résultats obtenus	29
Limites du modèle utilisé	30
La nature des processus étudiés	47
Les effets "contextuels"	50
Conclusion	55
Bibliographie	61
SECTION II: POSSIBILITES D'ETUDE DE L'IMPACT DES FACTEURS SCOLAIRES A L'AIDE DES DONNEES DE LA RECHERCHE ASOPE	69
L'organisation scolaire: les types d'écoles, les filières d'enseignement et les voies académiques	77
Les services d'orientation et d'information scolaire et professionnelle	80
Les diverses ressources et caractéristiques des écoles	84
Caractéristiques du personnel enseignant	89
Les différences entre les divers agents d'éducation	92
Bibliographie	97

PRESENTATION

La démocratisation de l'éducation et l'égalité des chances sont deux thèmes majeurs qui continuent d'orienter les réformes dans les systèmes éducatifs. Mais l'accroissement de la qualité des écoles, les investissements supplémentaires que l'on injecte dans certains milieux dits "économiquement faibles", les mesures spéciales en faveur de ces milieux ont-ils quelque effet sur le destin scolaire des jeunes que l'on veut aider? Un grand nombre de recherches, américaines notamment, ont tenté de répondre à cette question. Mais apprend-on quelque chose des résultats obtenus? Et quelles sont les limites des recherches qui visent à mesurer l'impact de l'école?

Dans la première section de ce document, l'auteur tente de répondre à ces difficiles questions en analysant les résultats des recherches importantes qui ont abordé directement l'étude des effets de l'école et en présentant certaines hypothèses pouvant expliquer les difficultés d'interpréter en toute sécurité certains des résultats obtenus.

Au Québec, l'enquête ASOPE (aspirations scolaires et orientation professionnelle des étudiants) constitue sans doute la première tentative d'envergure qui vise, compte tenu de l'ampleur des données recueillies, à éclairer sous différents angles les cheminements scolaires d'étudiants originant de divers milieux. Dans la seconde section du présent document, l'auteur indique un certain nombre de pistes de recherche qui peuvent, grâce à l'utilisation

. . . /

des données de l'enquête ASOPE, conduire à une meilleure connaissance de certains phénomènes scolaires qui sont encore mal connus.

Le document que nous publions aujourd'hui a été préparé pour répondre à certains besoins spécifiques du service de la Recherche (secteur de la Planification, ministère de l'Education). Toutefois, considérant l'intérêt qu'il peut représenter pour d'autres chercheurs en éducation, nous avons jugé utile de le diffuser.

En terminant, nous tenons à remercier MM. Guy Rocher et Pierre W. Bélanger, responsables de la recherche ASOPE, qui nous ont donné accès à toutes les sources disponibles et qui ont encouragé la réalisation de ce travail.

Le Directeur
Norman Ryan

SECTION I

LES RECHERCHES SUR L'IMPACT DES CARACTERISTIQUES SCOLAIRES SUR LE DESTIN DES ETUDIANTS

L'idée d'étudier l'effet produit par différentes ressources scolaires ou par diverses caractéristiques des écoles sur un aspect ou un autre du destin des étudiants - initiative, est-il besoin de le préciser, d'abord et surtout américaine - origine de deux préoccupations, plutôt récentes, relatives à l'éducation, préoccupations qui se sont rapidement fusionnées entre elles. D'abord, celle d'évaluer d'une façon relativement systématique la qualité des écoles, surtout des écoles publiques, lesquelles se sont multipliées au cours du deuxième tiers du XXième siècle sur tout le territoire américain: cette volonté d'évaluation des écoles ne fut d'ailleurs pas étrangère à cette multiplication elle-même et à la hausse incessante des investissements requis par le système scolaire. Elle fut donc liée à la croissance même du système.

Cependant, une telle idée d'évaluation rigoureuse des écoles a rapidement été intégrée à la problématique de l'égalité des chances scolaires, à ce discours dominant des promoteurs du développement de l'éducation dans la société, surtout au cours des années 50 et 60. L'impulsion décisive à étudier les effets des écoles a été fournie par cette idéologie égalitaire qui a cherché à s'inscrire dans la réalité scolaire américaine par tous les moyens, y compris les tribunaux: on a ainsi cherché à savoir comment organiser les écoles pour qu'elles assurent l'égalité des chances et dans quelle mesure elles y réussissaient effectivement. L'évaluation de l'école a donc été très rapidement associée, voire subordonnée, à l'instauration de l'égalité des chances scolaires et, plus globalement, des chances sociales dans la nation américaine, si ambiguë, imprécise et polysémique qu'ait pu être cette no-

tion même "d'égalité des chances", comme d'ailleurs, toute notion idéologique (Levesque, 1979).

L'évaluation de l'école

Les premières tentatives d'évaluer l'école ont cherché à systématiser une notion de "qualité de l'école" et à en identifier ou à en construire des indicateurs mesurables à partir de l'appareillage des divers établissements: la qualité de ces derniers était une fonction directe de la qualité et, plus souvent, de la quantité de leurs intrants. Selon cette acception, une bonne école est celle où les enseignants sont compétents, où ils sont assez nombreux pour n'être pas écrasés par la tâche, où la bibliothèque est bien garnie, les laboratoires bien équipés, les locaux assez spacieux et bien adaptés à l'enseignement et à l'étude. Ce ne sont là évidemment que quelques caractéristiques possibles; selon les cas, la liste peut s'allonger considérablement: matériel audio-visuel adéquat, équipement sportif satisfaisant, personnel affecté à des activités extra-scolaires, etc.

Une telle façon d'évaluer la qualité des écoles en fonction de leurs ressources, de leurs intrants, se situe d'emblée dans la ligne du jugement spontané, de ces évaluations plus ou moins réfléchies que nous sommes appelés à effectuer quotidiennement sur une foule de sujets. Elle présente néanmoins certains avantages indéniables.

D'abord, le jugement spontanée n'est nullement dépourvu d'efficacité ni de vérité, sans quoi, la plupart de

nos décisions seraient mauvaises. Incontestablement, une école où les professeurs seraient incompétents, les locaux insalubres et surpeuplés, le matériel éducatif inexistant et le personnel en nombre insuffisant ne saurait être considérée comme une école de qualité supérieure. C'est sur un tel fond de vérité que nous acceptons souvent, d'une façon plus ou moins consciente, de juger de certaines institutions, telles les écoles ou les institutions hospitalières, par exemples, à partir de leurs ressources ou de leurs attributs.

En second lieu, une telle conception offre une prise sur la réalité institutionnelle et permet un contrôle politique et administratif de son évolution. Car si la qualité des écoles se jauge à leur appareillage, il suffit d'en élever le niveau, c'est-à-dire essentiellement d'injecter davantage de ressources humaines, financières et autres, dans les établissements scolaires pour en hausser la qualité. Des mesures peuvent ainsi être adoptées afin de diminuer le ratio étudiants-professeurs, de mettre sur pied des programmes de perfectionnement pour le personnel enseignant, d'augmenter les exigences de scolarisation pour l'engagement de nouveaux enseignants, de monter des laboratoires modernes, de construire de nouveaux édifices, d'aménager de nouveaux locaux et de multiplier les rayonnages des bibliothèques. Tous ces gestes, et bien d'autres possibles du même ordre, peuvent être à la portée immédiate de l'homme politique et/ou de l'administrateur scolaire. Pourvu que les sommes d'argent requises soient disponibles!

Enfin, cette acception permet, non seulement d'intervenir dans chaque établissement scolaire, mais aussi de pré-

ciser lesquels de ces établissements doivent faire l'objet d'actions prioritaires et sur quel plan; bref, elle permet de comparer les établissements entre eux sur les mêmes bases et de suivre ainsi leur évolution dans le temps. Elle s'accommode donc d'une notion de l'inégalité des chances scolaires qui s'avère à la fois facile à mesurer et aisément rectifiable: il s'agit essentiellement d'une inégalité entre des écoles dans la distribution des ressources scolaires entre les établissements (Coleman, 1969 et 1971). On débouche ainsi directement sur la formulation de normes générales de gestion de cette distribution et de correction des inégalités repérées. Curieusement, le jugement spontané renvoie à la rationalité technocratique. L'inverse semble pourtant si rare!

Cette première façon d'évaluer les écoles, c'est-à-dire en fonction des ressources dont elles disposent et des services qu'elles peuvent offrir, a largement inspiré la mise en oeuvre dans les pays occidentaux, de plusieurs réformes scolaires, y compris celle qu'a connue le Québec au cours des années 1960 à la suite du rapport Parent. Le droit à l'éducation impliquait en effet que les écoles du Québec puissent offrir "à tous des services d'une qualité et d'une diversité à peu près comparables"(1) et que soient en conséquence éliminées les disparités trop grandes entre les régions et, à l'intérieur de ces régions, entre les établissements scolaires eux-mêmes. Les auteurs du rapport se sont même attardés à formuler près d'une vingtaine de recommandations en bonne et due forme uniquement sur ce que devrait être, au minimum, l'aménagement physique des écoles élémentaires et secondaires au Québec(2).

---

(1) Gouvernement du Québec (1963-1966), vol. 1, p. 75.
(2) Ibid, vol. 3, pp. 337-350.

Cependant, ce type d'évaluation atteint très rapidement les limites de son efficacité. Au-delà d'un certain niveau d'égalité dans la distribution des ressources, à la suite de l'injection dans tous les établissements d'un minimum d'intrants, le jugement spontané se tait: sa vérité est éclatante aux extrémités, elle s'évanouit au centre. Nous reconnaissons volontiers, ainsi que nous l'avons mentionné précédemment, qu'une école bien pourvue en ressources de toutes sortes soit d'une qualité supérieure à une autre où les ressources n'existeraient qu'à peine et où les enseignants seraient incompétents ou en nombre insuffisant. Le malheur pour un tel raisonnement, c'est que de telles écoles n'existent plus, en pratique, dans la plupart des sociétés occidentales.

Le développement des systèmes scolaires et les réformes dont ceux-ci ont, un peu partout, été l'objet depuis quelques décennies ont entraîné la caducité du mode d'évaluation qui leur avait souvent servi de point de départ, voire de fondement. Car, par suite justement de l'application de ces réformes, de la mise en oeuvre de ces contrôles de la répartition des ressources scolaires et de ces programmes dits de "rattrapage" ou de "modernisation", les différences entre les écoles individuelles se sont amincies, les écarts entre les établissements scolaires quant au niveau de leurs ressources se sont rétrécis. Sans doute existe-t-il encore des inégalités dans la répartition des ressources scolaires, mais celles-ci sont à la fois moins visibles et moins importantes qu'auparavant. De sorte que chercher aujourd'hui à évaluer les écoles uniquement à partir de leurs intrants apparaît une entreprise impossible à réaliser d'une façon rigoureuse: la plupart d'entre elles risquent, à ce titre, d'être relativement égales, de ne présenter que peu de variations.

Entreprise non seulement impossible, mais aussi éminemment vaine. Il ne viendrait pas à l'idée de convives gastronomes de juger de la qualité de la table de leur hôte uniquement à partir d'une liste des ingrédients, ou de celle des appareils devant servir à leur traitement, sans jamais goûter aux mets eux-mêmes. Ce sont bien sûr les réalisations qui importent surtout; l'intérêt pour les ingrédients ou les modes de traitement est subordonné à l'appréciation des résultats puisqu'il porte essentiellement sur leurs processus de production.

De l'art culinaire à l'école, le lien est évidemment fort ténu, l'affinité lointaine; pour la plupart, l'activité scolaire n'a, semble-t-il, rien d'une ripaille, bien qu'à l'origine et jusque dans l'oeuvre de Corneille, le substantif "nourriture" signifiait... éducation! Mais laissons-là gourmets et maîtres queux pour revenir à l'école. Au-delà d'un niveau minimum d'uniformisation des écoles quant à leur ressources, il n'est plus tellement pertinent d'évaluer ni chacun des établissements ni l'ensemble du système uniquement à partir des intrants: c'est aux résultats eux-mêmes qu'il faut s'intéresser, et surtout aux relations qui peuvent exister entre ces résultats et ce que nous avons appelé l'appareillage scolaire ou les intrants.

Soulignons en passant que c'est à dessein que nous avons accentué la différence entre les deux modes d'évaluation: la coupure entre les deux n'est pas si radicale que nous avons pu le laisser paraître, même si elle demeure d'une importance capitale pour l'orientation de la recherche. Lorsqu'on établit la qualité des écoles en ne considérant que leurs ressources,

on accepte spontanément que les écoles les mieux pourvues produisent aussi les meilleurs "résultats". En termes plus techniques, on admet au point de départ une forte relation entre les "produits" de l'école et les ressources scolaires; une telle relation n'est pas établie empiriquement, elle est postulée. Il est probable que dans une situation de fortes inégalités entre les écoles, le postulat soit tenable. L'élévation générale du niveau des ressources et leur relative uniformisation entraîne cependant sa remise en question; c'est la relation elle-même qui devient problématique, qui constitue l'objet d'étude. Pour les hommes politiques comme pour les administrateurs scolaires et pour les analystes du système scolaire, il importe moins de savoir si les écoles disposent exactement des mêmes intrants, ce qui conduirait d'ailleurs, à la limite, à des situations d'inadaptation de chaque établissement par rapport au milieu et aux besoins locaux, que de connaître "l'efficacité" de ces ressources, leur place et leur rôle dans la vie scolaire et dans les diverses fonctions assignées à l'école. La simple comparaison des niveaux de ressources scolaires ne suffit plus. C'est la détermination des effets de l'école, de son impact sur les étudiants qui les fréquentent qui devient primordiale.

Cette dernière approche, loin de simplifier la situation, la complique davantage et oblige à traiter de questions qui n'ont pas encore reçu de réponses nettes. Ainsi, une telle conception implique que la véritable égalité des chances en éducation existe non pas lorsque les intrants des écoles sont égaux mais lorsque les résultats, les "produits" le sont, c'est-à-dire, par exemple, lorsque les élèves réussissent aussi bien. Mais, il faut aussi définir si, par cette

égalité des chances, on désigne la situation où des enfants de même milieu d'origine réussissent également, ou plutôt celle où des enfants de milieux d'origine inégaux réussissent également. Dans le premier cas, l'école perpétue les inégalités d'origine, dans le deuxième on lui demande de compenser les désavantages extra-scolaires qui affectent la réussite. Et dans les deux cas, elle peut être plus ou moins "efficace".

Plus globalement, cette approche renvoie à la définition de ce que doivent être ces "résultats" de l'école, c'est-à-dire aux objectifs et aux fonctions assignées à l'école dans notre société: il est nécessaire d'établir ce que l'école doit accomplir (ou ne doit pas favoriser) afin de pouvoir juger si elle y parvient. Or ces objectifs et ces fonctions sont multiples, divers ou même divergents et rarement exprimés d'une façon claire et univoque. Les chercheurs, pas plus que l'ensemble de leurs concitoyens, ne s'entendent toujours pas sur ce que devraient être ces "produits" de l'école (Arora, 1972).

Il serait évidemment fort présomptueux pour nous de vouloir définir enfin, hic et nunc, en quoi consistent réellement ces fonctions de l'école, encore moins ce qu'elles devraient être. Nous nous contenterons d'en énumérer quelques-unes qui, dans le discours quotidien ou dans celui, plus structuré, qui cherche à fonder et à justifier les réformes des systèmes scolaires, lui sont le plus souvent assignées. Nous nous limiterons de plus aux seules fonctions principales de l'école, soit à ses responsabilités face aux étudiants eux-mêmes, ignorant de ce fait ses rôles subsidiaires d'acteur économique sur divers marchés, de structure politique locale ou régionale ou d'agent de développement culturel et communautaire.

Au Québec, comme dans les autres sociétés occidentales, quatre fonctions ont été, à des degrés divers, assignées à l'institution scolaire. On les retrouve d'ailleurs formulées, en d'autres termes, d'une façon plus détaillée et dans un autre contexte, au début du dernier Enoncé de politique et plan d'action du ministère de l'Education du Québec (Gouvernement du Québec, 1979).

Une première fonction généralement reconnue à l'école est celle d'assurer le développement cognitif des étudiants, l'acquisition d'un minimum de connaissances et d'habiletés. De toute évidence, l'école a quelque chose à voir avec la création et la transmission du savoir, avec l'organisation et la diffusion des connaissances entre les générations.

Mais l'école se voit aussi attribuer une seconde fonction, plus largement culturelle, d'agent de socialisation, responsable, en partie du moins, du développement de la personne entière, et non seulement de sa dimension purement intellectuelle, participant à la transmission des valeurs et des normes, à l'apprentissage des relations sociales et à l'intégration des jeunes dans leur environnement socio-culturel.

En troisième lieu, l'institution scolaire se voit aussi attribuer le rôle d'orienter les individus vers leurs rôles socio-économiques ultérieurs, de les répartir dans la hiérarchie des occupations. On veut aussi lui faire remplir en quelque sorte un rôle d'agence de sélection pour le marché du travail. C'est d'ailleurs partiellement en vertu d'une telle conception qu'on a voulu voir en l'école le moyen par

Au Québec, comme dans les autres sociétés occidentales, quatre fonctions ont été, à des degrés divers, assignées à l'institution scolaire. On les retrouve d'ailleurs formulées, en d'autres termes, d'une façon plus détaillée et dans un autre contexte, au début du dernier Enoncé de politique et plan d'action du ministère de l'Education du Québec (Gouvernement du Québec, 1979).

Une première fonction généralement reconnue à l'école est celle d'assurer le développement cognitif des étudiants, l'acquisition d'un minimum de connaissances et d'habiletés. De toute évidence, l'école a quelque chose à voir avec la création et la transmission du savoir, avec l'organisation et la diffusion des connaissances entre les générations.

Mais l'école se voit aussi attribuer une seconde fonction, plus largement culturelle, d'agent de socialisation, responsable, en partie du moins, du développement de la personne entière, et non seulement de sa dimension purement intellectuelle, participant à la transmission des valeurs et des normes, à l'apprentissage des relations sociales et à l'intégration des jeunes dans leur environnement socio-culturel.

En troisième lieu, l'institution scolaire se voit aussi attribuer le rôle d'orienter les individus vers leurs rôles socio-économiques ultérieurs, de les répartir dans la hiérarchie des occupations. On veut aussi lui faire remplir en quelque sorte un rôle d'agence de sélection pour le marché du travail. C'est d'ailleurs partiellement en vertu d'une telle conception qu'on a voulu voir en l'école le moyen par

excellence d'instaurer une véritable égalité des chances sociales, de rompre la chaîne de l'hérédité sociale.

En quatrième lieu, on a aussi soutenu que l'école constitue pour les étudiants un véritable milieu de vie où ceux-ci passent la majeure partie de leur jeunesse. Quelque peu ironiquement, certains ont parlé d'une fonction de "garderie"; les discours plus sérieux, ou plus intéressés, ont plutôt insisté sur l'idée que l'école constitue un lieu de rencontres, de travail et aussi de loisirs pour tous les jeunes qui la fréquentent.

Cependant, pour chacune de ces grandes fonctions, la question de déterminer quels sont, dans la pratique, les résultats à atteindre demeure totalement ouverte. La diversité des conceptions de l'éducation, elle-même fondée, sans doute, sur d'autres divergences, se reflète aussi bien dans l'agencement de ces fonctions les unes par rapport aux autres, dans le mouvement qui les hiérarchise, que dans les contenus qu'on veut voir dans chacune de ces fonctions. D'une part, en effet, l'importance relative de chacune de ces fonctions attribuées à l'école varie, tant dans le temps qu'entre les acteurs sociaux eux-mêmes. Plusieurs proclament avec force arguments qu'il importe de subordonner toutes les autres fonctions de l'école à celle de préparer les jeunes au marché du travail; d'aucuns optent plutôt pour une priorité à accorder à la transmission du savoir; d'autres encore proposent d'autres priorités. Il est donc certain que le jugement sur les résultats de l'école dépend directement des options opérées à ce niveau, options qui peuvent renvoyer à des conceptions radicalement différentes de l'éducation.

Mais il y a plus. Le contenu précis de ces fonctions n'est nullement déterminé, donné au point de départ. Pour chacune d'entre elles, il est possible de concevoir d'une façon totalement différente ce que l'école doit réaliser, ce que doivent être les résultats. Par exemple, concernant sa responsabilité face au savoir et à sa diffusion: la question est loin d'être tranchée de déterminer si l'école doit surtout insister sur la transmission presque quantitative d'un savoir donné, unique et bien codifié, conçu, selon l'expression, comme une "somme de connaissances" ou plutôt sur une autre conception de la connaissance comme une manière d'être, de vivre dans et avec l'environnement, sans égard au total, au "montant" des choses dites connues. Des remarques analogues pourraient être faites à propos des autres fonctions. Par rapport aux normes et aux valeurs à promouvoir, certaines conceptions favorisent plutôt une adaptation fonctionnelle à l'ordre existant par la transmission des modes de pensée et de vivre en accord avec les modes de fonctionnement du système socio-économique actuel; d'autres cherchent plutôt à promouvoir le développement de l'autonomie personnelle et de la créativité et à favoriser la remise en cause de ces modes de fonctionnement actuels.

Ce qu'il faut retenir de ces remarques, c'est sans doute l'existence d'une grande multiplicité possible des "résultats" de l'école, laquelle renvoie à la diversité des conceptions de l'éducation: celle-ci n'est d'ailleurs pas un mythe lointain et vaporeux, mais elle est inscrite dans la quotidienneté de l'école aussi bien que dans toutes les innovations ou expériences pédagogiques et dans les conflits entre les divers agents de l'éducation. On doit donc s'attendre à ce que les recherches épousent cette diversité dans la sélection des

résultats à mesurer, à ce que, finalement, il s'avère très difficile, sinon impossible de présenter une synthèse des conclusions de multiples recherches sur l'effet de l'école en raison de la grande hétérogénéité de ce que, en langage plus technique, il est d'usage d'appeler les "variables dépendantes", c'est-à-dire de ces "produits", de ces "résultats" de l'école.

Or, il n'en est rien. Au contraire, la grande majorité des recherches se sont limitées jusqu'à maintenant à étudier l'influence des facteurs et des caractéristiques scolaires uniquement sous une forme ou une autre du développement cognitif des jeunes. Les raisons sont sans doute multiples: qu'il suffise de n'en mentionner ici que deux d'entre elles à savoir, d'une part, que cette fonction de l'école est apparue à plusieurs comme la moins ambiguë, c'est-à-dire celle où l'orientation à suivre semblait clairement définie avant et à l'extérieur de l'école elle-même - l'école doit accroître les "connaissances" des individus - et, d'autre part, parce qu'il existait déjà certains instruments de mesure considérés comme fiables, éprouvés et largement utilisés de ces "niveaux" de connaissance. Une telle détermination des perspectives théoriques et des thèmes de recherche eux-mêmes, par la nature de l'instrumentation disponible, est d'ailleurs omniprésente dans les sciences sociales contemporaines bien que nous n'en prenions que rarement conscience (Boudon, 1969).

Quant aux variables indépendantes utilisées jusqu'à présent, c'est-à-dire ces facteurs et ces caractéristiques dont il s'agit justement de mesurer l'impact, elles sont au contraire fort nombreuses et diversifiées. D'une façon

générale, celles-ci peuvent être regroupées en deux grandes catégories: celles qui se rapportent aux ressources de l'école en tant qu'institution d'enseignement d'une part et, d'autre part, les aspects dits "contextuels" de l'école, c'est-à-dire les caractéristiques de celle-ci en tant qu'environnement du processus d'éducation lui-même ou en tant que partie d'un environnement plus large.

Dans le premier groupe se retrouvent toutes les variables relatives aux caractéristiques physiques de l'établissement (taille de l'école, âge, etc.) à la structure scolaire (polyvalente, type d'école, programmes d'études en vigueur, rythmes et voies, etc.) et aux ressources disponibles (personnel affecté à différentes fonctions, scolarité et autres caractéristiques du personnel enseignant et administratif, bibliothèques et laboratoires, etc.). Les variables de la seconde catégorie, celles que nous avons nommées "contextuelles" ont pour leur part été utilisées dans de nombreuses études de l'influence sur les jeunes de cet environnement social que constitue le milieu scolaire. Ces recherches ont ainsi interrogé l'importance de ce qu'il a été convenu d'appeler le "climat scolaire", l'influence de la composition sociale ou du niveau moyen d'aptitudes intellectuelles de la clientèle scolaire sur les comportements individuels, ou celle de certaines caractéristiques ou attitudes du personnel enseignant, l'impact de taux plus ou moins élevés de démission scolaire ("drop-out") sur les succès ou les cheminements des étudiants des mêmes établissements ou encore l'importance de la plus ou moins bonne réputation de l'école. En somme, dans ce deuxième type de recherches, c'est le milieu social constitué par l'école elle-même qui est considéré comme une "ressource" scolaire pouvant avoir des incidences importantes sur le processus éducatif lui-même.

Soulignons enfin que la distinction que nous introduisons ici entre ces deux grands types de variables ne signifie pas qu'ils soient mutuellement exclusifs l'un à l'autre; plusieurs chercheurs ont effectivement utilisé des variables de deux types à l'intérieur d'une même étude dans le but d'en évaluer l'importance respective. Il reste utile cependant de les distinguer, car ces deux ordres de variables ne renvoient pas aux mêmes perspectives théoriques et soulèvent des problèmes méthodologiques distincts.

Quelques faits saillants des recherches réalisées

Il est aujourd'hui d'usage de faire remonter l'histoire de la recherche empirique concernant l'influence des facteurs et des caractéristiques scolaires sur les étudiants, habituellement sur leur réussite scolaire ou sur une mesure quelconque de leur "développement cognitif", au milieu des années soixante, plus précisément même en 1966, année de la publication aux Etats-Unis de ce qui est maintenant connu comme le Rapport Coleman (Coleman, Campbell, Hobson et al. 1966). Une telle pratique n'est pas sans justification; le rapport Coleman a en effet marqué une étape importante de la recherche sociologique empirique à maints points de vue et il faut reconnaître qu'en ce qui concerne plus particulièrement la question de l'impact de l'école, c'est à la suite de sa publication que les recherches se sont multipliées dans tous les milieux concernés: universités, gouvernements de divers niveaux, écoles et réseaux scolaires, associations volontaires, etc. Mais avant l'histoire, la préhistoire, et force nous est de reconnaître que celle-ci se distingue de celle-là davantage à cause de notre propre amnésie qu'en raison d'une discontinuité réelle, objective.

Il n'y a pas lieu, dans le cadre de cet exposé, de recenser toutes les recherches qui ont, d'une façon ou d'une autre, traité de l'influence des facteurs scolaires sur le destin des étudiants. Même au seul niveau secondaire, la liste en serait très longue et la tâche fastidieuse. De telles revues de la littérature existent déjà qui, sans prétendre être exhaustives, couvrent un bon nombre de ces études particulières (Boocock, 1966; Lyle, 1967; Guthrie, J.W., 1970; Guthrie et al., 1971; Averch et al., 1974; Jencks et al., 1972; Spady, 1973).

Aussi nous contenterons-nous de ne rappeler que quelques-unes de ces recherches de façon, d'une part, à en faire ressortir les résultats les plus éloquents ou les plus actuels, et, d'autre part, à identifier les principales lacunes ou les principales difficultés de l'ensemble de ces études.

D'abord, quelques notes sur la préhistoire. Avant la publication du rapport Coleman, les recherches relatives à l'effet des ressources scolaires ont été peu nombreuses, souvent conduites dans des milieux plutôt restreints, c'est-à-dire dans quelques écoles ou dans quelques districts scolaires, et fort peu élaborées à la fois théoriquement et méthodologiquement. Il y a plus important cependant: les variables d'appartenance sociale des étudiants y sont rarement contrôlées. On a ainsi étudié l'effet de certaines caractéristiques du personnel enseignant et de certaines pratiques pédagogiques sur le développement cognitif des étudiants, ou encore l'impact de caractéristiques scolaires telles la taille de l'école ou de la classe[1]. Dans l'ensemble, celles-ci n'ont donné que des résultats contradic-

(1) Pour un bon survol de l'ensemble de ces recherches, cf. Boocock, 1966.

toires, peu concluants mais indiquant déjà l'importance des facteurs extra-scolaires. L'absence de contrôle des caractéristiques de base des étudiants en diminue beaucoup l'intérêt maintenant que toutes les recherches sur cette question, depuis une vingtaine d'années, ont conclu à l'importance majeure de ces variables. Certaines des études qui ont tenu compte de telles variables ont largement préfiguré les résultats obtenus par d'autres recherches ultérieurement, même si plusieurs n'ont pas été confirmés. (Mollenkopf et Melville, 1956; Goodman, 1959; Flanagan et al., 1964; Kiesling, 1967). Au terme d'une courte revue des principaux résultats obtenus jusqu'en 1960, Rossi (1961) concluait avec justesse que toutes les variations observées jusque là concernant les réalisations scolaires des individus étaient reliées à des facteurs que la recherche n'était pas encore parvenue à identifier avec rigueur.

Mais la recherche sur l'effet des ressources ou des caractéristiques purement institutionnelles ne fut pas dominante durant cette période. De loin, la perspective d'analyse la plus développée fut celle des effets contextuels de l'école, soit celle du contexte scolaire lui-même (défini souvent de différentes façons), et celle de ce qu'on a appelé le "climat scolaire" ou la "culture de l'école". En somme, lorsqu'on a voulu mesurer l'effet en tant qu'environnement de l'étudiant, en tant que milieu de vie, d'apprentissage ou de maturation qui a été considérée, plutôt que l'école en tant que réservoir ou canal de ressources institutionnelles. Ces recherches ont été à la fois plus nombreuses, plus soucieuses de rigueur méthodologique et théorique et ont produit des résultats plus probants. Ces questions ont d'ailleurs continué à se poser bien au-delà du rapport Coleman. Nous reviendrons

un peu plus loin sur ce courant de recherche qui est loin d'avoir répondu aux questions dont il traite et qui demeurent étonnamment actuelles.

La vaste enquête qui a mené à la publication du rapport Coleman a eu pour origine un article d'une loi fédérale américaine, le Civil Rights Act de 1964, lequel stipulait qu'une recherche nationale devait être réalisée sur l'inégalité des chances dans le système scolaire américain. C'est donc dans le cadre des efforts du Gouvernement américain au cours des années 1960 pour combattre la discrimination, surtout raciale, aux Etats-Unis, que la recherche fut commandée et réalisée. Quelque 645,000 étudiants des niveaux primaire et secondaire ont été appelés à participer à l'enquête; de plus, de nombreuses informations ont été recueillies sur les professeurs de ces étudiants et sur les caractéristiques de leurs écoles, ce qui en a fait la plus importante source de données sur l'éducation primaire et secondaire aux Etats-Unis.

Les résultats de la recherche en ont surpris beaucoup et en ont déçu plusieurs. Rappelons-en brièvement, sans les commenter, quelques faits saillants relatifs aux facteurs scolaires au niveau secondaire.

- Tout d'abord, l'enquête a révélé une distribution beaucoup plus égalitaire que prévue des ressources éducatives entre les établissements scolaires. On s'attendait en effet à d'importantes différences à ce chapitre entre les écoles fréquentées par les jeunes des groupes les plus défavorisés et celles fréquentées par les enfants des groupes plus défavorisés. L'enquête a révélé que cette idée était

largement fausse, les différences régionales étant plus fortes que celles entre les groupes eux-mêmes au sein d'une même région.

- Cependant, malgré cette répartition relativement égalitaire des intrants, des ressources scolaires, les différences sont grandes en ce qui concerne la réussite des étudiants des groupes favorisés et défavorisés, c'est-à-dire en ce qui concerne les "résultats", les "produits" des écoles.

- Ce sont les variables liées à l'origine sociale et à l'environnement familial qui ont le plus de poids dans l'explication des différences de réussite chez les étudiants.

- Les variations dans les ressources scolaires d'une école à l'autre n'expliquent presque rien des différences de réussite chez les étudiants. Celles-ci sont beaucoup plus importantes à l'intérieur même des écoles qu'entre elles.

- Parmi les caractéristiques de l'école, ce sont les variables contextuelles qui semblent avoir le plus de poids.

- Parmi les ressources scolaires, c'est la qualité des enseignants qui a le plus d'influence sur les performances des étudiants.

- Enfin, il semble que tous les groupes ne réagissent pas de la même façon aux ressources scolaires, celles-ci produisant un effet plus accentué dans les milieux les plus défavorisés.

Une des principales conclusions qui se dégage de ces résultats est que l'efficacité des facteurs traditionnellement considérés comme définissant la "qualité" d'une école, soit essentiellement les ressources éducatives, s'avère relativement faible.

Il est pratiquement impossible d'isoler le Rapport Coleman de toutes les critiques favorables ou défavorables dont il a été l'objet. En fait, le rapport fut originellement accueilli dans l'indifférence générale; on craignait même qu'il passe tout à fait inaperçu. Mais autant les réactions immédiates furent peu nombreuses et ternes, autant les débats par la suite ont eu tendance à se transformer en véritables polémiques entre les chercheurs de différentes disciplines (par exemple, Bowles et Levin, 1968 a et b; Coleman, 1966, 1968, 1969, 1970, 1971; Bredemeier, 1968; Smith, 1968; Mayeske, 1969; Cain et Watts, 1970; Aigner, 1970; Hodgson, 1975).

Surtout, le rapport Coleman a aussi suscité plusieurs nouvelles études et de nombreuses analyses secondaires de ses données; il a ainsi été à l'origine de la publication de plusieurs ouvrages importants de la sociologie de l'éducation américaine au cours de la dernière décennie. Il a défini la problématique de la plupart des études de la decennie 1970 sur l'égalité des chances et sur l'influence de l'école sur le destin des jeunes de la société américaine. Plusieurs de ses

résultats ont été remis en question, d'autres ont été confirmés, mais la problématique générale est restée à peu près la même.

George W. Mayeske et ses collaborateurs (Mayeske et al., 1969) à la suite de nouvelles analyses des données du Rapport Coleman ont ainsi soutenu que, si le fait de fréquenter une école plutôt qu'une autre n'a que peu d'influence sur le développement cognitif, cette influence serait plus importante sur les attitudes ou les motivations des étudiants à l'égard de l'éducation et sur leurs projets scolaires. Un ouvrage collectif, publié sous la direction d'Alexander Mood (Mood, ed: 1970), s'est attaché à étudier l'effet des caractéristiques des enseignants sur les étudiants et a confirmé, d'une façon générale, les résultats du Rapport Coleman à savoir que, parmi les ressources scolaires, ce sont les ressources humaines qui exercent le plus d'influence sur les étudiants. Katzman (1971) a attiré l'attention sur le fait que certaines ressources peuvent fort bien permettre ou faciliter l'atteinte de certains résultats mais non de tous les objectifs de l'école; par exemple, l'augmentation des qualifications des enseignants peut très bien avoir une influence sur les projets scolaires des jeunes ou sur leurs attitudes face à l'éducation, mais pas sur leurs résultats en mathématiques.

D'une façon générale, les études et les nouvelles analyses des dornées qui ont été publiées dans un numéro spécial de la Harvard Educational Review en 1968 (H.E.R., 1968) ainsi que celles réunies par F. Mosteller et D.P. Moynihan quelques années plus tard (Mosteller et Moynihan, eds: 1972) ont remis en questions certaines données et certaines inter-

prétations du Rapport Coleman, apporté plusieurs nuances, affiné l'analyse, débusqué même quelques erreurs, mais ne sont pas parvenues à réfuter les résultats majeurs de la recherche. Ainsi plusieurs ont soutenu qu'en raison de la méthodologie utilisée, l'effet de l'école avait été systématiquement sous-évalué: l'application des méthodes différentes a effectivement fait apparaître un impact plus important des ressources scolaires, mais cet impact lui-même demeure toujours fort limité et nettement inférieur à celui attribué au milieu familial.

Après avoir passé en revue durant trois ans les principales enquêtes réalisées aux Etats-Unis depuis 1960, Jencks et ses collaborateurs (Jencks et al., 1972) ont élargi davantage les conclusions du rapport Coleman. Leurs principaux résultats ont été les suivants relativement à l'effet des facteurs scolaires.

- Les ressources globales de l'école, telles que mesurées par un indice de dépenses per capita, sont reliées au développement cognitif, mais presque uniquement parce que les écoles les plus "riches" desservent une clientèle dont le développement est déjà plus avancé à l'entrée.

- Les résultats des recherches sur l'effet des seules ressources susceptibles d'être contrôlées par les responsables scolaires, par exemple le matériel éducatif, la qualité du personnel, la taille des classes ou des écoles, sont assez contradictoires selon les écoles, les milieux et les

ressources spécifiques qui font l'objet de chaque étude. L'existence de certaines influences est tantôt attestée, tantôt récusée; mais lorsqu'ils existent, ces effets sont, en général, très faibles.

- L'école et les ressources scolaires n'ont que peu d'effet uniforme sur le développement cogniti. des étudiants, mais des études suggèrent que certaines ressources sont beaucoup plus efficaces dans certaines conditions que dans d'autres et qu'elles peuvent aider certains types d'étudiants mais en inhiber d'autres.

- L'inégalité dans le développement cognitif est toujours beaucoup plus grande à l'intérieur des écoles, c'est-à-dire entre les étudiants d'une même école, qu'entre ces écoles elles-mêmes, de sorte qu'on peut affirmer qu'elle est due en majeure partie à des facteurs que l'école ne contrôle pas.

- Cependant, ce n'est pas cette inégalité cognitive qui est la cause de l'inégalité ultérieure dans les autres domaines. Il y a presque autant d'inégalité économique chez les adultes qui ont obtenu des résultats semblables aux tests d'intelligence que dans l'ensemble de la population. Aussi, il ne semble pas que ce soit en atteignant plus d'égalité dans le développement cognitif que les inégalités sociales seront amoindries; même si les écoles étaient organisées pour faire accéder tous les jeunes au même degré de développement, la

société ne serait pas tellement plus égalitaire qu'elle ne l'est présentement. Une plus grande égalité sociale exige des changements économiques et sociaux plus fondamentaux que de simples améliorations des institutions scolaires.

Appréciation des résultats obtenus

Il existe un décalage, à la fois temporel, spatial et logique entre les résultats de recherche et les décisions politiques. Heureusement d'ailleurs, du moins en cette circonstance: les responsables scolaires n'ont pas organisé d'autodafés des bibliothèques scolaires, ils cherchent toujours à engager des enseignants compétents, ils n'ont pas condamné leurs laboratoires et n'ont pas dans l'ensemble laissé les locaux scolaires se transformer en taudis. Précisons toutefois que les recherches elles-mêmes ne proposaient pas de telles initiatives; elles incitaient même à la prudence dans l'interprétation des résultats; elles attiraient l'attention sur leurs limites, particulièrement en ce qui concernait leur utilisation à des fins d'élaboration de politiques scolaires. Malgré tout, plusieurs n'ont pas raté l'occasion de poser la question: si les ressources scolaires n'ont que si peu d'effet, pourquoi continuer à y investir des sommes qui pourraient peut-être s'avérer plus utiles ailleurs? Pourquoi aussi continuer à vouloir améliorer la qualité des équipements éducatifs ou des services disponibles aux étudiants?

Avant de sabrer dans les ressources scolaires, voire de fermer les écoles, avant aussi d'entreprendre de nouvelles études de ces questions, il convient de se demander

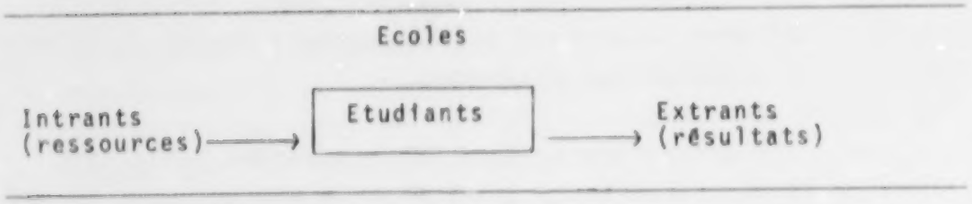
quelles sont les raisons pour lesquelles les facteurs scolaires ne sont pas apparus plus déterminants, pourquoi en somme ces recherches ont abouti à de tels résultats. Nous distinguerons deux ordres de raisons possibles: les premières, les plus importantes, ont trait aux limites du modèle d'analyse utilisé, les secondes tiennent à la nature même des processus en cause.

Limites du modèle utilisé

Le modèle théorique qui sous-tend ces recherches, et les résultats auxquels elles parviennent, est en fait une transposition dans le domaine de l'apprentissage de l'approche économique en termes d'intrants-extrants (input-output);l'école y est assimilée à une entreprise et on présume que les notions de "valeur ajoutée", de "fonction de production", d' "efficacité", de "productivité" ou "d'allocation des ressources", notions centrales de ce modèle, y sont tout aussi pertinentes et utiles pour en évaluer le fonctionnement (Burkhead et al., 1967).

Dans sa forme la plus simple et la plus générale, un tel modèle peut être schématisé ainsi:

Figure 1



On y assume que l'école rassemble des étudiants auxquels sont appliquées certaines ressources durant un temps donné, ce qui doit provoquer des changements chez ces étudiants, c'est-à-dire ajouter une certaine valeur, produire certains résultats. L'école, en d'autres termes, est considérée comme un canal par où doivent passer certaines ressources pour atteindre les élèves et agir sur leur destin. Nous savons par ailleurs que l'école n'est pas seule à agir sur ce destin, que d'autres agents interviennent. En transcrivant de telles propositions d'une façon plus formalisée, on obtient une "fonction de production" classique:

$$R = F(X_i, Y_i, Z_i)$$

où X_i représente, par exemple, les ressources et caractéristiques scolaires, Y_i et Z_i les autres facteurs tels les antécédents scolaires des individus, le statut socio-économique de leur famille, les caractéristiques du milieu social ambiant ou les attitudes des individus à l'égard de l'éducation.

Il s'agit là de la forme la plus générale des relations postulées dans un tel modèle: théoriquement, un grand nombre de variables peuvent être incluses dans l'équation et les relations peuvent être de toutes sortes. En pratique cependant, on s'en est tenu à vérifier l'existence de relations linéaires, pour des raisons qui tiennent beaucoup plus à des difficultés de manipulation statistique qu'à des options théoriques quant à la nature du processus éducatif. De plus, dans la plupart des cas, les variables retenues ont été de trois types, soit les ressources scolaires, les antécédents socio-économiques et les caractéristiques "contextuelles", particu-

lièrement celles relatives au groupe des pairs. L'équation de base prend alors cette forme:

$$R = a + b_1x_1 + \ldots + b_Lx_L + c_1y_1 + \ldots + c_my_m + d_1y_1 + \ldots + d_nz_n$$

On postule ainsi que chaque élément affecte le résultat final d'une façon constante, indépendamment du niveau de ce facteur lui-même et de l'influence de tous les autres. L'essentiel de la démarche consiste alors à estimer les coefficients liés à chacune des variables, ce qui devrait permettre, en principe, de prédire ce qui se produirait si on augmentait ou si on diminuait le niveau d'une ressource donnée. C'est là, bien sûr, ce qu'aimeraient bien savoir les responsables du système scolaire et ce n'est pas un hasard si un tel modèle a dominé jusqu'à maintenant dans les recherches sur cette question.

Ce modèle n'a cependant pas donné les fruits espérés: les "produits" de l'école ne semblent pas obéir aux mêmes lois que ceux de l'industrie. Mais surtout, il s'avère très difficile, sinon impossible, de remplir les conditions du modèle lui-même, de satisfaire à toutes les exigences pour que le modèle soit efficace. Celles-ci sont multiples. Elles tiennent à la fois aux variables elles-mêmes et à la mesure des relations qu'elles entretiennent entre elles.

La première condition "d'efficacité" d'un tel modèle est sans doute que les variables indépendantes, principalement les "ressources" scolaires, et les variables dépendantes, soit les résultats observés, soient mesurées d'une manière satisfaisante: le choix de ces variables doit non seulement être fait

judicieusement, mais aussi de bons indicateurs stables et sensibles de ces variables devront être disponibles. Or l'état actuel de la théorie ne permet pas de déterminer avec précision quelles variables retenir, quelles ressources intégrer dans le modèle et les mesures utilisées des variables sélectionnées s'avèrent souvent déficientes (Solomon, 1969).

Du côté des variables dépendantes, la plupart de ces recherches n'ont en fait tenu compte que d'un seul "produit" possible de l'école, c'est-à-dire que d'un seul type de variable dépendante: le développement cognitif des étudiants. Et encore, que d'un seul aspect de ce développement, mesuré en général par les résultats à certains examens ou à certains tests standardisés. On a ainsi voulu rattacher les différences entre les individus quant à cet aspect du développement cognitif aux différences de ressources entre les établissements scolaires. Mais les autres aspects du développement cognitif lui-même, et les autres fonctions de l'école relatives, par exemple, au développement de la personnalité ou de la faculté créatrice, ont rarement été considérés dans ces analyses. Ce n'est donc qu'une bien petite partie des "produits" possibles de l'école qui est ainsi mesurée. Surtout, de telles variables dépendantes n'offrent souvent que peu de prise à de grandes variations, de sorte que les différences à "attribuer" aux divers facteurs, et parmi eux aux ressources scolaires, sont souvent elles-mêmes assez restreintes.

Signalons enfin que les mesures utilisées pour estimer les progrès de l'apprentissage, le développement cognitif, malgré leur apparente objectivité, la rigueur de leur

construction et le fait qu'elles permettent de comparer facilement les étudiants entre eux, ne sont peut-être pas si appropriées à l'étude de ce type de problèmes de recherche qu'il peut sembler à première vue. Ainsi que nous l'avons mentionné, il s'agit dans la plupart des cas de résultats à des tests standardisés qui n'ont pas pour objet ni pour objectif de mesurer les aptitudes et les connaissances acquises ou développées grâce à l'école elle-même, et encore moins à telle ou telle école en particulier (Sørensen et Hallinan, 1977). Il s'agit donc de mesures générales qui, n'étant pas précisément destinées à appréhender ce qui est effectivement acquis à l'école, atteint forcément en grande partie ce qui est acquis à l'extérieur de l'école. En somme, il se peut que, par l'utilisation de telles mesures des variables dépendantes, les dés soient pipés contre l'école. Une telle hypothèse reçoit un certain appui des résultats d'une récente recherche effectuée dans les écoles secondaires d'Irlande où les caractéristiques scolaires prenaient beaucoup plus d'importance lorsque les résultats à des test rattachés aux matières scolaires étaient utilisés comme variables dépendantes (Madaus et al., 1979).

Du côté des variables indépendantes, il semble que les facteurs scolaires utilisés accentuent encore cette tendance à sous-évaluer l'impact de l'école. Ces facteurs sont habituellement des moyennes: le niveau de scolarité du personnel enseignant d'une école, en tant que variable susceptible d'influencer le destin des étudiants, est généralement ramené au nombre moyen d'années de scolarité des enseignants de cette école. On cherche alors à vérifier si les écoles où la scolarité moyenne des enseignants est plus élevée af-

fectent différemment le développement cognitif des étudiants que les écoles où cette scolarité moyenne est plus basse. Mais, d'une part, il n'existe souvent que peu de variations dans la scolarité moyenne des enseignants d'une école à l'autre et, d'autre part, on ne mesure pas vraiment ainsi l'effet d'une scolarité plus élevée du personnel enseignant, à moins d'accepter au point de départ l'hypothèse, à notre avis intenable, que tous les étudiants d'une même école sont exposés à un même niveau à cette ressource particulière. La fiction statistique d'une scolarité moyenne, d'un rendement moyen, d'une réussite moyenne par école nivelle justement ces différences où il serait peut-être possible de mesurer l'effet réel des divers facteurs scolaires (Rakow et al., 1978). Presque toutes les recherches s'accordent pour affirmer qu'il y a davantage de différences à l'intérieur des écoles qu'entre elles, mais la seule variance qui est utilisée pour mesurer l'impact des variables scolaires elles-mêmes demeure celle qui, sans cesse amenuisée semble-t-il, existe encore entre des écoles différentes.

Le peu d'impact des facteurs scolaires, résultat qui semble faire l'unanimité de toutes les études, est affirmé à la suite d'un raisonnement tel que le suivant: on observe une forte relation entre le statut socio-économique de l'étudiant et la réussite scolaire et cette relation se maintient tout au long de la période de scolarisation. En outre, la majeure partie de la variation totale dans les résultats des étudiants aux divers tests, soit jusqu'à 90% de la variance, prend place à l'intérieur de la même école; une proportion plutôt faible de cette variance est donc attribuable au fait que les étudiants fréquentent des écoles différentes, c'est-à-dire

attribuable aux écoles elles-mêmes. Les ressources scolaires ne parviennent donc pas à rompre le lien de l'hérédité sociale.

Le paradoxe est sans doute que cette proposition peut être tout à fait vérifiée et que les facteurs scolaires soient aussi dotés d'une certaine efficacité: mais pas nécessairement pour réduire les inégalités sociales, ainsi que plusieurs l'ont déjà suggéré. De même toutes les ressources scolaires ne peuvent être efficaces au même niveau et dans le même sens. On voit mal en effet comment le fait qu'il y ait dans une école d'excellents laboratoires scientifiques ou les équipements sportifs les plus modernes puisse rehausser directement les résultats des élèves à des tests d'aptitude verbale. Il apparaît plus prometteur, au moins à première vue, de chercher à relier davantage les ressources à leurs effets possibles, de même qu'il nous semble important de tenir compte du degré "d'exposition", voire d'utilisation, si possible, de ces ressources par les étudiants.

Si les dés sont pipés contre l'école tant au niveau des variables dépendantes qu'à celui des variables indépendantes utilisées, ils le sont aussi quant aux relations postulées entre les variables et aux conditions de leur mesure.

Le modèle retenu d'input-output, et en particulier les méthodes de régression multiple et d'analyse de variance utilisées, sont d'autant plus efficaces que la situation sous étude se rapproche d'une situation expérimentale: une première difficulté provient du fait que les recherches se déroulent dans des conditions naturelles, par opposition à expérimentales, c'est-

à-dire dans un environnement dont les dimensions et la structure échappent au contrôle du chercheur. Ainsi, la sélection des étudiants, des professeurs et des ressources diverses, leur répartition dans les écoles elles-mêmes dotées de certaines caractéristiques matérielles et insérées dans des milieux donnés, ne se font pas en fonction d'un plan, d'un "design" de recherche, mais s'effectuent avant la recherche en fonction de tout autres critères. Le résultat en est une distribution inégale de ces caractéristiques entre les écoles et de nombreuses, et souvent fortes, corrélations entre les variables indépendantes elles-mêmes, c'est-à-dire entre les ressources et les caractéristiques scolaires, entre elles et avec les caractéristiques socio-économiques de base des individus.

Dans une situation expérimentale, le chercheur créerait des regroupements d'individus tels qu'ils permettraient de mesurer l'effet respectif de certaines variables; par exemple, pour déterminer l'influence respective du statut socio-économique de l'étudiant, de l'équipement de l'école et de son environnement social, il pourrait, en supposant qu'il dichotomise ses trois variables, créer huit groupes. Ceux-ci apparaissent dans le tableau qui suit:

Figure 2

	Ecoles bien équipées		Ecoles mal équipées	
	Environnement social: favorisé	Environnement social: défavorisé	Environnement social: favorisé	Environnement social: défavorisé
Statut socio-économique des étudiants: élevé	1	2	3	4
Statut socio-économique des étudiants: bas	5	6	7	8

Le premier groupe serait ainsi, par exemple, constitué d'étudiants d'origine élevée fréquentant des écoles bien équipées dans les quartiers riches. Le deuxième regrouperait toujours des étudiants d'origine élevée qui fréquentent des écoles bien équipées mais dans des quartiers pauvres. Et ainsi de suite. Il serait ainsi possible de jauger l'influence respective des trois variables pourvu évidemment qu'elles aient été mesurées adéquatement.

Dans la réalité sociale et scolaire cependant, plusieurs de ces situations n'existeront pas, car les étudiants ne sont pas en réalité distribués dans ces huit situations possibles d'une façon aléatoire; en général, les étudiants d'origine élevée habitent dans des quartiers favorisés et y fréquen-

tent des écoles qui sont elles-mêmes bien équipées. Il s'agit là d'un savoir commun que confirmeraient toutes les enquêtes, du moins en ce qui concerne la relation entre l'environnement social et l'origine des étudiants. Bien peu de manoeuvres résident à Ville Mont-Royal ou à Sillery, bien peu de chirurgiens résident à St-Henri ou à St-Roch. De même, les écoles des milieux favorisés sont en général bien équipées (ce qui n'implique nullement que celles des milieux défavorisés ne le soient pas!)

Nous venons de dire, en d'autres termes, qu'il existe des intercorrélations entre ces trois variables, lesquelles corrélations ne peuvent être éliminées en constituant de force les groupes qui manquent; les chercheurs n'ont pas le pouvoir de créer des écoles mal équipées dans des quartiers favorisés pour y inscrire, dans certaines, des étudiants de statut social élevé et, dans d'autres, des étudiants de statut social inférieur. Il devient dès lors difficile de séparer les variations dues aux équipements scolaires, celles dues à l'environnement social et celles attribuables au statut socio-économique d'origine des étudiants eux-mêmes. La situation se complique encore bien davantage lorsque le nombre de variables s'accroît. C'est là, en termes simplifiés, ce que les méthodologues américains ont appelé le problème de la "colinéarité" ou de la "multi-colinéarité" des variables indépendantes (Herriott et Muse, 1973).

Une des critiques les plus importantes, sinon la plus importante, formulée à propos du rapport Coleman fut relative à la méthode utilisée pour résoudre ce problème (Bowles et Levin, 1968a, 1968b; Mosteller et Moynihan, 1972; Hanushek

et Kain, 1972). On avait, en sûr, observé de telles relations entre les variables relatives à la situation familiale des étudiants et celles relatives aux ressources et caractéristiques scolaires. Il fut alors décidé, étant donné que les caractéristiques familiales précédaient temporellement les attributs des écoles fréquentées par les étudiants, de mesurer d'abord l'effet de celles-là sur les résultats des étudiants, pour ensuite chercher à déterminer quelle portion de la variance restante pouvait être attribuée aux seuls facteurs scolaires. En d'autres termes, si la variance expliquée par les variables familiales et les facteurs scolaires ensemble est de 50%, on s'interroge d'abord sur la variance expliquée en retirant ces facteurs scolaires, ce qui ne laisse plus que celle expliquée par les variables familiales. Si celle-ci est de 45%, on en conclut que celle expliquée par les seuls facteurs scolaires est de 5%.

Un tel raisonnement est irréprochable si les variables sont indépendantes entre elles; mais lorsqu'elles sont reliées statistiquement les unes aux autres, celles-ci partagent entre elles un certain pouvoir explicatif de sorte que l'ordre dans lequel sont considérées les variables devient très important: la partie de la variance expliquée à la fois par les deux variables sera toujours attribuée à celle qui est "entrée" la première dans l'équation. Reprenons notre exemple, en supposant que 25% de la variance est expliquée à la fois par les deux variables, du fait qu'elles sont reliées entre elles. Le résultat ne changera pas si nous répétons les opérations dans le même ordre. Mais si ce sont les variables familiales qui sont d'abord retirées de l'équation, ne laissant que les facteurs scolaires, ceux-ci "expliqueraient" 30% de la variance (25% + 5%) et les caractéristiques familiales plus que 20%.

Bien sûr, l'exemple est grossier, mais la logique est bien celle-là. C'est pourquoi plusieurs ont cherché par la suite d'autres voies en vue d'en arriver à une estimation plus honnête de l'effet des variables scolaires. Malgré tout, il faut reconnaître qu'il existe d'excellentes raisons de contrôler en premier lieu les variables d'appartenance sociale des étudiants: raisons théoriques d'abord, dans la mesure où elles sont antérieures aux écoles fréquentées par les étudiants, et donc à leurs ressources et caractéristiques; raisons de politiques scolaires aussi, puisqu'il est plus aisé d'agir sur les ressources scolaires que sur les caractéristiques familiales des individus. Aux fins de l'intervention politique, ce sont bien ces caractéristiques familiales qu'il faut "contrôler" au sens statistique du terme, et les facteurs scolaires qu'on doit faire varier, et non l'inverse. Il demeure que, ce faisant, les résultats obtenus demeurent conservateurs en ce qui concerne l'impact réel de l'école.

Après les difficultés posées par la "colinéarité", nous devons aborder les problèmes de la linéarité postulée des relations entre les variables indépendantes et dépendantes. La plupart des recherches marquantes sur la question ont utilisé des méthodes de type linéaire pour estimer les relations entre les facteurs scolaires et les comportements étudiants. On assume ainsi, selon l'équation présentée plus haut, que toute augmentation du niveau d'une ressource quelconque produit une augmentation fixe du "résultat".

Peut-être bien, ainsi que le soutiennent Mosteller et Moynihan (1972), que ce problème n'est pas aussi grave qu'il n'y paraît au premier abord et que l'utilisation, beaucoup plus lourde, d'autres techniques ne changerait pas substantiellement

les conclusions générales de l'analyse; des méthodes non linéaires permettraient peut-être de nuancer certains résultats, d'affiner les analyses, même de découvrir d'autres effets à l'occasion, mais non d'infirmer les résultats majeurs des analyses effectuées à l'aide de méthodes linéaires. Il y a là, croyons-nous, beaucoup de vérité et certains travaux plus récents utilisant de telles techniques non linéaires semblent donner raison à Mosteller et Moynihan. Lorsque des méthodes linéaires auront permis de détecter une forte influence de l'appartenance sociale des étudiants sur leurs accomplissements scolaires, le choix d'autres méthodes ne permettra habituellement pas d'infirmer ce résultat.

Il reste que, ce faisant, on limite encore nos chances de faire ressortir d'autres types d'effets de l'école que les seuls effets linéaires. Or si, par exemple, un fort coefficient de corrélation indique bien l'existence d'une relation linéaire, un tel coefficient peut être faible, voire nul, non pas parce qu'il n'existe pas de relation entre les variables, mais parce que celle-ci n'est pas linéaire. Les relations curvilinéaires et circulaires sont ainsi occultées. Plus directement pertinents à notre propos, les possibles effets d'interaction et les effets de "seuil" sont aussi masqués par l'utilisation des méthodes de régression linéaire.

Pour le problème qui nous occupe, il semble bien que les effets de seuil soient importants, c'est-à-dire qu'au-delà de certains niveaux, un accroissement quelconque du côté des variables indépendantes ne produit plus d'effet sur les variables dépendantes (Ribich, 1968). Par exemple, certains

ont suggéré que les enseignants atteignent en fait un certain "plateau de productivité" à partir d'un quelconque niveau de scolarité et d'expérience sans doute variable selon les individus. Il se peut bien qu'à partir d'un certain seuil, la plupart des ressources scolaires atteignent aussi un tel "plateau".

Les données actuellement disponibles nous suggèrent fortement que de tels effets de seuil marquent tout le phénomène de la scolarisation lui-même. Ces mêmes données, à partir desquelles on a affirmé le peu d'impact des facteurs scolaires sur les étudiants, nous invitent aussi à penser que c'est l'existence même de la scolarisation, le fait même de se scolariser dans notre société qui est important plutôt que les écoles particulières qui sont fréquentées, dont les différences entre elles ne sont d'ailleurs plus très grandes (Hauser, 1971). Aussi serait-il faux de conclure, comme certains l'ont fait trop rapidement en commantant les résultats de ces études, que "l'école ne change rien"; pour formuler une telle assertion, il faudrait comparer avec une situation de non fréquentation scolaire, ce qui s'avère difficile dans nos sociétés. Quelques études très restreintes menées aux Etats-Unis auprès de populations non-scolarisées montreraient, qu'au contraire, l'effet de l'école sur le développement intellectuel est fort important (Green et al., 1964); la mise côte à côte de ces résultats suggère donc l'importance des effets de seuil dans les déterminants institutionnels du processus d'apprentissage.

Les possibles effets d'interaction sont aussi ignorés par l'utilisation des seules méthodes linéaires: nous avons ainsi de bonnes raisons de croire que de tels effets sont à l'oeuvre en grand nombre dans l'école. Brièvement,

rappelons qu'un effet d'interaction existe lorsque l'influence d'une variable sur une autre varie selon les valeurs d'autres variables. Par exemple, on pourrait découvrir que l'origine sociale détermine fortement la réussite scolaire des étudiants, mais seulement des garçons. Ou, pis encore, qu'elle est reliée positivement à la réussite scolaire chez les garçons et, négativement, chez les filles. Dans certaines conditions, l'utilisation de techniques linéaires amènera à la conclusion alors qu'il existe plutôt deux effets contraires selon qu'on considère les garçons ou les filles.

A la réflexion, il paraît très plausible que certaines ressources soient plus utiles dans certaines conditions ou à certaines clientèles qu'à d'autres. Certains types de professeurs peuvent avantager, bien inconsciemment et involontairement, certains types d'étudiants et en désavantager d'autres. L'étude menée par Raymond Breton (1972) à travers le Canada révèle, bien sommairement il est vrai, l'existence de plusieurs de ces effets d'interaction qu'il conviendrait d'examiner avec plus de minutie: Breton a ainsi suggéré, par exemple, que le caractère polyvalent de l'école influence positivement les aspirations professionnelles des étudiants d'origine sociale moyenne et modeste, mais qu'il n'affecte nullement celles des étudiants originaires des classes supérieures. De même, toujours selon cette étude, les services d'orientation dans l'école auraient un effet d'encouragement à la poursuite des études chez les étudiants de capacité mentale moyenne ou basse qui les utilisent, mais non chez les plus intelligents, même lorsqu'on contrôle cette variable en fonction de l'origine sociale des sujets. C'est en ce sens que les méthodes linéaires peuvent, derrière la simplicité de leurs coefficients

et la rigueur de leur algèbre, masquer des phénomènes qui, bien que n'étant pas assez lourds pour renverser les tendances majeures, n'en sont pas moins fort intéressants surtout dans une perspective d'élaboration de politiques scolaires.

Enfin, examinons une dernière raison, liée au modèle d'analyse utilisé, pour laquelle on n'a trouvé qu'une faible influence des variables scolaires sur les comportements des étudiants. Moins qu'une raison peut-être, une hypothèse relative à la dimension temporelle du processus éducatif. Idéalement, vouloir mesurer l'effet de l'institution scolaire sur les jeunes impliquerait de disposer de données sur l'état initial de ces jeunes, de façon à pouvoir jauger les "gains" réalisés, les changements opérés. De plus, il faudrait pouvoir distinguer les effets de l'exposition antérieure aux facteurs scolaires de ceux de l'exposition présente.

De telles données n'existent pas encore, les enquêtes longitudinales n'étant pas très nombreuses, ne couvrant pas une période assez longue et n'étant habituellement pas conçues ni structurées de façon à répondre à de telles interrogations. En cherchant une relation entre des variables scolaires mesurées à un moment donné et des accomplissements scolaires mesurés au même moment ou peu longtemps après, on exige des structures scolaires qu'elles influencent de façon immédiate le processus d'apprentissage, tout en annulant les effets possibles des variables scolaires antérieures. Il apparaît, au contraire, réaliste d'admettre l'hypothèse que les facteurs scolaires n'influencent qu'à moyen ou à long termes

les destins scolaires des étudiants et que ceux-ci, observés au temps "X" sont beaucoup plus dépendants des facteurs scolaires du temps X-1 que de ceux de ce même temps X. Pour compliquer encore un peu le problème, et peut-être nous rapprocher d'autant des processus concrets, nous pourrions aussi faire l'hypothèse que certains types d'effets sont relativement immédiats tandis que d'autres ne se manifestent qu'à plus longue échéance. Dans tous les cas, sous toutes les hypothèses, exiger une telle proximité temporelle des "effets" et des "causes" ne peut que rendre plus rares ou moins importants les effets trouvés; en d'autres termes, on ne se donne pas beaucoup de chances de trouver de fortes influences de l'école.

En somme, le modèle d'inspiration économique utilisé pour évaluer l'action de l'école sur les étudiants, ainsi que les méthodes particulières employées, n'ont pas donné de résultats probants; en outre les postulats de base et les procédures d'analyse semblent toujours avoir pour effet de minimiser cet impact de l'école: les biais du modèle et des techniques de mesure utilisées pointent toujours dans la même direction, de sorte qu'une certaine proportion des résultats obtenus sont d'abord dépendants du modèle lui-même avant de refléter la réalité des processus en cause. Il est enfin permis de s'interroger sur la valeur même d'un tel modèle, sur la pertinence de son application à l'apprentissage et à la vie scolaires (Sisson, 1969). De toute évidence, les "extrants" ne sont pas le produit direct des "intrants": les étudiants ne sont peut-être pas cette matière informe, inerte, amorphe qu'il serait possible de façonner à volonté; si seulement on savait s'y prendre et si on pouvait injecter dans le système scolaire suffisamment de ressources, et les "bonnes" (que les recherches ont pour tâche de découvrir!); les étudiants ne sont

pas, ainsi que le voudrait idéalement le modèle, une masse malléable qui n'attend que de recevoir sa forme des mains du système scolaire sculpteur; ils agissent, décident et réagissent tout autant, sinon plus, aux politiques scolaires qu'ils ne les subissent. Leurs comportements, leurs réussites, leurs échecs ne sont pas directement et uniquement, ni même principalement, causés par des modifications de leur environnement immédiat. L'école, en tant que fonction de production, n'est donc tout au plus qu'une hypothèse de travail, limitée, utile surtout en raison de la rareté des hypothèses alternatives; une hypothèse de travail, non un dogme, ni même la façon par excellence d'étudier l'action de l'école elle-même.

La nature des processus étudiés

Malgré tout, il se peut fort bien que les recherches aient raison et, qu'en dépit de toutes leurs limites, leurs carences et leurs biais, elles aient présenté une image passablement conforme des phénomènes réels. Nous savons tous que l'importance de l'école est relative, restreinte; la question est de savoir jusqu'à quel point.

L'école n'est qu'un agent de socialisation et de formation parmi d'autres; d'aucuns prétendent que d'autres agents, comme les mass média par exemple, contribuent davantage à former (ou à déformer!) la personnalité ou à transmettre les connaissances et les valeurs que le système scolaire lui-même. Dans certains discours, l'adjectif "scolaire"

désigne quelque chose de théorique, de désincarné, d'inutile, voire de fastidieux. Ce n'est pas à l'école, dit-on, qu'on apprend ce qui est vraiment important et utile; l'école de la vie n'est pas une institution scolaire.

C'est sûrement avec justesse qu'on attire ainsi l'attention sur les limites de l'action du système scolaire, sur l'importance de "l'environnement" dans le processus d'apprentissage lui-même. Si toutes les recherches, ou presque, ont fini par affirmer la plus grande importance de cet "environnement" sur les facteurs spécifiquement scolaires, il est possible qu'il en soit effectivement ainsi. Plusieurs hypothèses d'explication ont été formulées relativement à cette importance de "l'environnement" non scolaire dans le façonnement du destin des jeunes.

Ainsi, certains ont voulu y voir des différences génétiques, des différences de capacités innées qui seraient, à leur tour, reliées statistiquement au milieu familial ou socio-économique. D'autres ont soutenu que c'est parce que les apprentissages de l'enfant proviennent de l'extérieur de l'école que l'environnement est ainsi relié à l'apprentissage. Certaines nuances ont été apportées à cette dernière perspective: on a ainsi fait l'hypothèse que les jeunes retirent beaucoup de leur environnement, mais qu'ils n'en retirent pas tous la même chose selon qu'ils proviennent de milieux socio-économiques différents. Or les tests utilisés pour mesurer le développement cognitif font appel davantage à ce que les jeunes de classe moyenne apprennent à l'extérieur de l'école et non à l'apprentissage de ceux des classes inférieures. De sorte que, les étudiants des classes moyennes étant au départ

"favorisés" par les tests, de fortes corrélations apparaissent entre le milieu d'appartenance sociale et les résultats à ces tests. Enfin, plusieurs ont aussi soutenu que c'est à travers les attitudes et les motivations que l'environnement agit sur l'apprentissage: les jeunes de milieu défavorisé aspireraient moins, selon cet ordre d'hypothèses, au succès scolaires; ils n'y seraient pas encouragés par leurs parents. Bref, des facteurs relatifs à la "culture" du milieu médiatiseraient la relation observée entre les succès scolaires et l'environnement.

Au-delà de chacune de ces grandes hypothèses, nous sommes ramenés à une question plus générale: dans quelle mesure les problèmes éducatifs, les problèmes d'apprentissage sont-ils des problèmse scolaires? La réponse n'a pas encore été donnée d'une façon claire et, sans doute, ne pourra-t-elle jamais l'être. Mais il est certain que, dans l'hypothèse où les problèmes éducatifs ne sont pas des problèmes scolaires, l'école elle-même ne pourra pas réussir à leur apporter de solutions satisfaisantes. En d'autres termes, si cette réponse est négative, il est tout à fait normal que les recherches révèlent une forte influence de l'environnement et un impact négligeable de l'école. Cependant, pour toutes les raisons énumérées auparavant, il nous semble prématuré d'accepter d'emblée une telle perspective.

Si tout n'est pas dit à propos de l'importance des facteurs scolaires et, plus spécifiquement, des ressources de l'école, nous pouvons encore moins ignorer les résultats des études concernant l'influence du "contexte" social et scolaire sur l'apprentissage et, plus généralement, sur

le destin des étudiants, c'est-à-dire l'influence de cet environnement lui-même dans lequel l'école est intégrée et dont elle est tributaire; mais aussi de cet environnement, de ce milieu plus restreint, plus ou moins étroitement relié à l'environnement externe, qu'elle constitue pour les jeunes eux-mêmes. Les recherches sur ces questions ont établi l'existence d'influences importantes de l'environnement social sur les étudiants. Le problème est de déterminer l'importance relative de ces influences, les mécanismes de leur efficacité et, surtout, de vérifier si ces effets ne sont pas eux-mêmes "explicables" par d'autres facteurs.

Les effets "contextuels"

Dans l'ensemble, les hypothèses de recherche sur l'effet de l'école en tant qu'environnement de l'étudiant relèvent de deux perspectives théoriques assez rapprochées l'une de l'autre: celle dite du "groupe de référence", sans doute la plus fréquente, et celle de l'influence interpersonnelle.

L'interprétation, par le biais du "groupe de référence", considère que l'individu est porté à ajuster ses attitudes, ses croyances, ses valeurs et ses comportements à ceux qui sont dominants dans son groupe. De telles tentatives de se conformer aux attentes et aux normes du groupe expliqueraient ainsi l'influence de l'environnement social immédiat sur les comportements des étudiants, selon, brièvement, les trois modalités suivantes.

- D'abord, l'environnement social, particulièrement le groupe des pairs, peut définir des modèles de rôles, c'est-à-dire des façons d'être et d'agir pour atteindre des objectifs clairement définis et déjà réalisés chez un certain nombre d'individus (Kemper, 1968). Ce qui expliquerait, par exemple, un résultat maintes fois obtenu, que les étudiants moins talentueux réussissent mieux dans une école qui réunit plutôt des élèves talentueux que dans une autre école: les manières d'agir pour réussir y sont plus présentes, plus visibles, plus familières.

- En second lieu, le groupe des pairs peut fournir un ensemble de normes de pensée et d'action auxquelles sont attachées certaines gratifications: on a ainsi parlé de "climat scolaire", de "culture de l'école" pouvant favoriser tantôt l'étude ou la persévérance scolaire et tantôt l'abandon des études ou l'entrée hâtive sur le marché du travail, les activités artistiques ou les performances sportives, etc. L'idée de base est que les attitudes et les comportements scolaires des étudiants peuvent varier selon ce qu'est le "climat de l'école", selon les normes plutôt diffuses qui dominent dans l'école, selon les conceptions et les attitudes qui sont les plus largement partagées. Les effets de telles variables ont été assez fréquemment étudiés et, dans la plupart des cas, se sont avérés plus importants que

ceux des ressources ou caractéristiques physiques des écoles (Coleman, 1959 et 1961; Michael, 1961; Gordon, C.W., 1957; Ryan et Davie, 1958; McDill et al., 1969). Les résultats ont évidemment varié selon les définitions de ces "climats scolaires" et les variables dépendantes retenues.

- En troisième lieu, le groupe des pairs peut aussi influencer les comportements des étudiants en leur procurant à la fois des modèles normatifs et des unités de comparaison, des points de référence. Les études, selon cette perspective, sont passablement nombreuses: on y étudie l'effet de la composition socio-économique de la clientèle de l'école, du milieu social de l'école sur les comportements des étudiants, une fois que leurs propres caractéristiques individuelles d'appartenance sociale aient été contrôlées (Wilson, 1959; McDill et Coleman, 1963 et 1965; Sewell et Armer, 1966; Boyle, 1966; McDill et al., 1967; Meyer, 1970; Nelson, 1972). Les résultats ont été des plus divers, allant d'un effet important à une influence nulle selon les cas et les variables retenues. Les résultats peut-être les plus intéressants à cet égard ont sans doute été ceux qui ont amené Davis (1966) à formuler une hypothèse bien connue chez nos voisins américains, hypothèse dite, métaphoriquement, de la "mare aux crapauds" ("Frog pond"), que nous pourrions aussi appeler celle des "paniers de crabes"! D'une façon un peu brutale, cette hypothèse se formulerait ainsi:

il apparaît préférable, que l'on soit crapaud, crabe ou tout autre bestiole, d'être une grosse bête dans un petit territoire qu'une petite bête dans un grand territoire. En termes plus académiques, traduisons la grandeur de la mare (ou celle du panier) par le niveau de capacités intellectuelles moyen de la clientèle d'une école, et la grosseur de la bête par ses aspirations scolaires: désignons par école de clientèle "supérieure" celle qui recrute davantage d'étudiants de niveau élevé de capacités intellectuelles. La métaphore précédente signifie alors que les étudiants d'un niveau de capacités intellectuelles donné fréquentant des écoles de clientèle "supérieure" ajusteront leurs aspirations par rapport à cette clientèle et présenteront en conséquence des aspirations scolaires moins élevées que leurs confrères qui fréquentent des écoles de clientèle inférieure. En somme, en raison de la plus grande concurrence, de l'évaluation de leur position relative dans leur groupe, certains étudiants limiteront leurs projets scolaires, d'autres les hausseront. De tels résultats ont en effet été observés à plusieurs reprises, sans cependant qu'il soit possible d'en faire une généralisation (Werts et Watley, 1969).

Quant aux efforts d'interprétation de l'impact du contexte scolaire à travers les réseaux de communications et d'influences interpersonnelles, les résultats ont été un peu plus stables: il semble bien que les projets et les valeurs

des amis immédiats aient une influence certaine sur les comportements, les valeurs et les projets scolaires des jeunes (Krauss, 1964; Campbell et Alexander, 1965; Duncan, Haller et Portes, 1968), quelles que soient les variables servant de "contrôle". Mais cette influence ne serait nullement exclusive d'un impact indépendant du contexte scolaire lui-même; de plus elle ne serait pas linéaire.

En résumé, il semble bien que l'environnement social des étudiants exerce une influence certaine sur leur destin mais que les mécanismes de cette influence n'ont pas encore été bien mis à jour; dans la grande majorité des cas, les différences demeurent plus grandes à l'intérieur des écoles qu'entre elles et il semble que l'effet des variables contextuelles soit plus marquant sur les comportements et cheminements scolaires immédiats que sur les projets d'étude ou de travail à long terme (Alwin et Otto, 1977). Enfin, il faut signaler que le désaccord est grand parmi les chercheurs quant à l'importance réelle de cet effet des variables contextuelles (Hauser, Sewell, Alwin, 1976). Il convient de souligner que les résultats relatifs à cette influence du contexte scolaire demeurent d'une importance capitale dans la détermination des modes de groupement des élèves à l'intérieur même de l'école selon, par exemple, les programmes d'études ou, surtout, les rythmes d'apprentissage (Goldberg et al., 1966; Schafer et Olexa, 1971; Schafer et al., 1975). C'est, en effet, en grande partie sur ce terrain que s'affrontent les tenants et les opposants de structures scolaires fondées sur des rythmes d'apprentissage différents. Il est sans doute trop tôt pour généraliser les résultats obtenus par les recherches sur cette question: ils semblent cependant tous pointer dans la

même direction, à savoir que le groupement des étudiants en groupes plus homogènes quant à leurs "capacités" intellectuelles, de façon à pouvoir adopter des rythmes d'apprentissage plus ou moins rapides selon les groupes, ne paraît pas atteindre l'objectif fixé, à savoir assurer un meilleur apprentissage et de meilleures chances scolaires aux élèves les moins doués. Les résultats des quelques recherches menées au Québec même, sur cette question, semblent aussi supporter une telle hypothèse (Crespo et Michelena, 1977; Béland, 1978; Crespo et Cournoyer, 1978).

Conclusion

Qu'est-ce à dire en somme? D'abord que, malgré la pléthore de recherches, certaines d'envergure, les autres plus restreintes, portant sur l'impact des facteurs et des caractéristiques scolaires, la question demeure sans réponse. Bien peu de résultats paraissent assez solides pour constituer un acquis dans ce domaine. Tout au plus, savons-nous que le développement cognitif des jeunes ne découle pas mécaniquement des ressources scolaires, qu'il ne s'agit donc pas, pour atteindre un tel objectif, d'augmenter simplement le niveau de ces ressources. Et, aussi, que l'appartenance sociale demeure sans doute une variable de première importance pour forger le destin scolaire et social des individus. Plus encore, que l'école ne semble pas réussir dans une des tâches qu'on prétend souvent lui faire remplir, à savoir: assurer l'égalité des chances des individus dans une société inégale.

Ce qu'on ne peut conclure cependant, c'est que l'école ne change rien, et que les ressources scolaires sont tout à fait inefficaces (Carnoy, 1976). Ces question, à notre avis, n'ont pas encore reçu de réponses satisfaisantes parce qu'on ne s'est pas vraiment donné les moyens de le faire.Et, peut-être, ne peuvent-elles pas non plus, dans l'état actuel, en recevoir de globales.

Pour les raisons que nous avons évoquées, il apparaît préférable de maintenir la question ouverte et de ne pas faire entrer trop rapidement les conclusions de ces recherches dans l'acquis du savoir. Il est aussi une autre raison majeure: la quasi-totalité de ces études ont été réalisées dans le système scolaire américain. La récente parution de l'ouvrage de Monsieur Cherkaoui invite fortement à la prudence dans la généralisation de résultats obtenus à l'intérieur d'un seul système scolaire (Cherkaoui, 1979). A partir des données de l'importante enquête internationale sur la réussite scolaire, l'International Project for the Evaluation of Educational Achievement, Cherkaoui conteste l'universalité de plusieurs propositions tirées des seules enquêtes américaines et, notamment, du rapport Coleman lui-même. Ce volume est d'ailleurs, à notre connaissance, le seul en langue française à faire une certaine place aux résultats obtenus par Coleman et par les autres analyses des données de la célèbre enquête.

La thèse centrale de Cherkaoui est celle d'une relative autonomie du système d'enseignement, telle qu'affirmée déjà par Durkheim. L'hypothèse principale est que l'école sélectionne, oriente, trie selon ses propres normes et selon ses propres modes de fonctionnement. En fait, l'école créerait une

identité scolaire, elle diviserait et unifierait tout à la fois: elle diviserait les individus issus de la même classe sociale (à l'aide de ses propres mécanismes: programmes, voies, résultats scolaires, etc.) et unifierait des individus d'origines différentes. Qui plus est, les mécanismes scolaires seraient plus "efficaces" que les variables reliées à l'appartenance sociale d'origine. En somme, l'école ne serait pas que ce lieu de "passage", boîte vide permettant l'application de certains "intrants" aux étudiants pour produire certains résultats.

Ces hypothèses amènent Cherkaoui à chercher à vérifier, à l'aide de données recueillies dans sept pays (Etats-Unis, France, Angleterre, Suède, Belgique, Ecosse, Allemagne fédérale) les résultats des enquêtes américaines. En résumé, il trouve, relativement aux phénomènes qui nous intéressent ici, les régularités suivantes:

- Partout, on observe une relation significative entre l'origine sociale et la réussire scolaire. Cependant, l'introduction des variables scolaires (variables surtout relatives à la "stratification scolaire", soit les programmes d'études ou les types d'établissements fréquentés) atténue considérablement cette relation, sauf aux Etats-Unis.

- Aux Etats-Unis, il semble bien que l'origine sociale pèse plus lourdement que les facteurs scolaires dans la réussite scolaire des étudiants; mais la conclusion est inverse pour les autres systèmes scolaires étudiés où ce sont les variables scolaires qui ont plus de poids.

- Dans tous les systèmes, cependant, il n'y a que très peu de relations entre les caractéristiques dites "bureaucratiques" des enseignants, c'est-à-dire celles qui servent habituellement à déterminer les salaires (l'expérience et la scolarité), et la réussite scolaire des étudiants. Lorsque de telles relations sont observées, des effets de seuil apparaissent et même certains effets négatifs.

- Enfin, l'influence de l'origine sociale reste relativement stable, et donc ne diminue pas au cours des années scolaires, contrairement à ce que Coleman avait soutenu. Cette conclusion de Coleman avait cependant déjà été contestée pour les Etats-Unis par Smith (Smith, 1972).

- Enfin, le poids de la position ne détermine pas aussi efficacement les aspirations des étudiants que les variables liées à la stratification scolaire.

Ainsi, avant de considérer comme définitifs ces résultats des enquêtes américaines, il nous semble qu'ils exigent de plus amples vérifications, surtout pour ce qui concerne leur application au système scolaire québécois. Une méthodologie plus appropriée à l'objet d'étude pourrait sans doute être élaborée et de nouvelles techniques ont fait leur apparition depuis le rapport Coleman qui permettent de surmonter plusieurs des obstacles énumérés précédemment. Pour ce qui a trait à l'effet des ressources scolaires comme telles, les recherches à conduire se doivent d'être plus attentives à différentes effets

possibles de ces ressources, à l'exposition réelle des étudiants à ces ressources et, en somme, à l'action des facteurs scolaires à l'intérieur même des écoles, et non seulement entre elles. En d'autres termes, il convient d'utiliser une multiplicité de variables dépendantes, correspondant aux effets possibles des multiples ressources de l'école, et de tenter de les rattacher aux facteurs spécifiquement susceptibles de les influencer, voire de les produire. A titre illustratif, précisons qu'il s'agirait moins de déterminer dans quelle mesure une augmentation des dépenses per capita dans une école peut augmenter le quotient intellectuel moyen des étudiants de cette école que de savoir quel est l'effet sur les choix et les cheminements scolaires des étudiants de diverses origines sociales d'une utilisation plus ou moins intensive des services d'orientation à l'école.

Avant que nous n'eussions prouvé que les mécanismes de stratification scolaire ne sont pas actifs ici ou que les ressources scolaires ne produisent pas les résultats pour lesquels elles existent, avant que nous n'eussions mieux éclairci l'importance de l'environnement social que constitue le milieu scolaire pour les étudiants, il semblerait prématuré d'accepter la conclusion générale d'un effet faible, voire nul, de l'école. Les certitudes demeurent trop rares, la dynamique des influences trop obscure. Il nous semble plus acceptable, dans l'état actuel de la recherche, d'admettre l'hypothèse que l'école produit bien certains effets et qu'il reste à nous donner des modèles et des méthodes aptes à les appréhender.

BIBLIOGRAPHIE

AIGNER, D.J. (1970). "A comment on problems in making inferences from the Coleman Report". A.S.R., 35, pp 249-252.

ALEXANDER, Karl L., ECKLAND, Bruce K. (1975). "Contextual effects in the high school attainment process". A.S.R., 40, pp. 402-416.

ALEXANDER, Karl L., McDILL, Edward L. (1976). "Selection and allocation within schools: some causes and consequences of curriculum placement". A.S.R., 41, pp. 963-980.

ALWIN, Duane F., OTTO, Luther B. (1977). "High school context effects on aspirations". Sociology of Education, 50, pp. 259-273.

ALWIN, Duane F. (1976). "Assessing school effects: some identities". Sociology of Education, 49, pp. 294-303.

ARORA, Mehar (1972). "Survey of literature regarding production functions of education and their applications specially in educational planning". Socio-economic Planning Sciences, 6, (No. 6), pp. 507-522.

AVERCH, Harvey A., CARROLL, Stephen J., DONALDSON, Theodore S., KIESLING, Herbert J., PINCUS, John (1974). How effective is schooling? A critical review and synthesis of research fundings. Englewood Cliffs (N.J.), Educational Technology Publications (A Rand Corporation Policy Study).

BAIN, Robert K., ANDERSON, James G. (1974). "School context and peer influences on educational plans of adolescents". Review of Educational research, 44, pp. 429-455.

BAUDELOT, C., ESTABLET, R. (1971). L'école capitaliste en France. Paris: Editions F. Maspéro.

BELAND, Paul (1978). "L'école privée et la démocratisation: sélection et processus". Revue des sciences de l'éducation, 4, (No. 2), pp. 249-263.

BELANGER, P.W., HARVEY, V. (1978). "Besoin des étudiants ou de la société: un faux dilemne". L'orientation professionnelle, 14, pp. 89-103.

BOOCOCK, Sarane S. (1966). "Toward a sociology of learning: a selective review of existing research". Sociology of Education, 39, (No. 1), pp. 1-45.

BOUDON, Raymond (1969). "Analyse secondaire et sondages sociologiques". Cahiers internationaux de sociologie, XLVII, (juillet-décembre), pp. 5-34.

BOWLES, Samuel, LEVIN, Henry M. (1968a). "The determinants of scholastic achievement: an appraisal of some recent evidence". Journal of Human Resources, 3, pp. 3-24.

BOWLES, Samuel, LEVIN, Henry M. (1968b). "More on multicollinearity and the effectiveness of schools". Journal of Human Resources, 3, pp. 393-400.

BOWMAN, C.M., FILLOS, R.M. (1978). "Examining school effects on achievement: a conceptual model and an exemple". Journal of Educational Research, 72, (No. 2), pp. 68-74.

BOYLE, Richard P. (1966). "The effect of high school on students' aspirations". A.J.S., 71, pp. 628-639.

BREDEMEIER, Harry C. (1968). "Schools and student growth". The Urban Review, avril, pp. 21-27.

BRETON, Raymond (1972). Le rôle de l'école et de la société dans le choix d'une carrière chez la jeunesse canadienne. Ottawa, Ministère de la Main-d'Oeuvre et Immigration, Information Canada.

BURKHEAD, Jesse, FOX, Thomas G., HOLLAND, John W. (1967). Input and Output in Large City High Schools. Syracuse: Syracuse University Press.

CAIN, Glen G., WATTS, Harold W. (1970). "Problems in making policy inferences from the Coleman Report". A.S.R., 35, pp. 228-242.

CAMPBELL, E.Q., ALEXANDER, C.N. (1965). "Structural effects and interpersonal relations". A.J.S., 71, pp. 284-289.

CARNOY, Martin (1976). "Is compensatory education possible", chap. 8, pp. 201-218, in, Martin Carnoy et Henry M. Levin (Eds): The Limits of Educational Reform. New York: David McKay.

CHALMERS, R., McPHIE, G. (1972). 1,000,000 opinions. A report of the social values survey. Montréal: P.S.B.G.M.

CHERKAOUI, Mohamed (1979). Les paradoxes de la réussite scolaire. Paris, P.U.F.

COLEMAN, James S. (1959). "Academic achievement and the structure of competition". Harvard Educational Review, 29, pp. 330-351.

COLEMAN, James S. (1961). The Adolescent Society. Glencoe, Illinois: Free Press.

COLEMAN, James S. (1966). "Equal schools or equal students?". The Public Interest, 1, pp. 70-75.

COLEMAN, James S. (1968). "Equality of educational opportunity: reply to Bowles and Levin". Journal of Human Resources, 3, pp. 237-246.

COLEMAN, James S. (1969). "Equality of educational opportunity reexamined". Socio-economic Planning Sciences, 2, (Nos 2, 3, 4), pp. 347-354.

COLEMAN, James S. (1970). "Reply to Cain and Watts". A.S.R., 35, pp. 242-249.

COLEMAN, James S. (1971). "Increasing educational opportunity: research problems and results", chap 4, in, Sterling M. McMurrin (Ed.): The Conditions for Educational Equality, Lexington (Mass.) Heath Lexington Books, Committee for Economic Development Supplementary Paper, pp. 104-121.

COLEMAN, James S., CAMPBELL, E.Q., HOBSON, C.J., McPARTLAND, J., MOOD, A.M., WEINFELD, F.D., YORK, R.L. (1966). Equality of Educational Opportunity. Washington D.C.: U.S. Department of Health, Education and Welfare, U.S.G.P.O.

CRESPO, Manuel, MICHELENA, Justo (1977). Les relations entre structure académique et inadaptation scolaire. Montréal: C.E.C.M. (Division des services spéciaux), avril.

CRESPO, Manuel, COURNOYER, Monique (1978). Ecole polyvalente et inadaptation. Une étude des effets de l'organisation scolaire au début du secondaire. Montréal: C.E.C.M. (division des services spéciaux), janvier.

DAVIS, James A. (1966). "The campus as a frog pond: an application of the theory of relative deprivation to career decisions of college men". A.J.S., 72, pp. 17-31.

DEBERTIN, David L., HUIE, John M. (1975). "Secondary education and its impact on the performance of Purdue University freshmen". Socio-economic Planning Sciences, 9, (Nos 3-4), pp. 169-173.

DREEBEN, Robert (1968). On What is Learned in School. Reading (Mass.), Addison-Wesley.

DREW, David E., ASTIN, A.W. (1972). "Undergraduate aspirations: a test of several theories". A.J.S., 77, pp. 1151-1164.

DUNCAN, O.D., HALLER, A.O., PORTES, A. (1968). "Peer influences on aspirations: a reinterpretation". A.J.S., 74, pp. 119-137.

FLANAGAN, J.C., DAVIS, F.B., DAILEY, J., SHAYCOFT, M.F., ORR, D.B., GOLDBERG, I., NEWMAN, C.A. jr (1964). The American High School Student. Pittsburgh: Project Talent Office, University of Pittsburgh.

GOLDBERG, Miriam L., JUSTMAN, J., PASSOW, H.A. (1966). The Effects of Ability Grouping. New York: Teachers College Press, Columbia University.

GOODMAN, Samuel M. (1959). The Assessment of School Quality. Albany (N.Y.) New York State Education Department.

GORDON, C.W. (1957). The Social System of the High-School. Glencoe Ill.,: Free Press.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC (1963-66). Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. 5 volumes. Québec: Gouvernement du Québec.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC (1979). L'école québécoise. Enoncé de politique et plan d'action. Québec, Ministère de l'Education, Editeur Officiel du Québec.

GRANT, G. (1972). "On Equality of Educational opportunity: an essay review". Harvard Educational Review, 42, pp. 109-125.

GREEN, P.L., HOFMAN, L.J., HAYES, M.E., MORGAN, R.F. (1964). The educational status of children in a district without public schools. Washington U.S. Office of Education, Cooperative Research Project No. 2321.

GUTHRIE, James W. (1970). "A Survey of school effectiveness studies", pp. 25-54, in, Alexander Mood (Ed.): Do Teachers Make a Difference? Washington, D.C., Office of Education, U.S. Government Printing Office.

GUTHRIE, James W., KLEINDORFER, G., LEVIN, H.M., STOUT, R.T. (1971). Schools and Inequality. Cambridge (Mass.): M.I.T. Press.

HALLER, A., BUTTELWORTH, C.E. (1960). "Peer influences on level of occupational and educational aspirations". Social Forces, 38, 289-295.

HANUSHEK, Eric A., KAIN, J.F. (1972). "On the value of "equality of educational opportunity" as a guide to public policy", pp. 116-145, in, Mosteller et Moynihan (Eds): On Equality of Educational Opportunity, New York: Random House.

HARVARD EDUCATIONAL REVIEW (1968). Equal Educational Opportunity. Numéro spécial, 38, (No. 1).

HAUSER, R.M. (1970). "Context and Consex: a cautionary tale". A.J.S., 75, pp. 645-664.

HAUSER, R.M. (1971). Socio economic background and educational performance. Washington, D.C., American Sociological Association (The Arnold and Caroline Rose Monograph series in Sociology).

HAUSER, R.M. (1978). "On "a reconceptualisation of school effects"". Sociology of Education, 51, pp. 68-72.

HAUSER, R.M., SEWELL, W.H., ALWIN, D.F. (1976). "High school effects on achievement", chap XI, in, W.H. Sewell, R.M. Hauser et D.L. Featherman (Eds): Schooling and Achievement in American Society. New York: Academic Press, pp. 309-341.

HERRIOTT, Robert E., MUSE, Donald N. (1973). "Methodological Issues in the study of school effects", pp. 209-236, in, Fred N. Kerlinger (Ed.): Review of Research in Education, Volume I, Itasca Ill.: F.E. Peacock.

HODGSON, Godfrey (1975). "Do schools make a difference?", pp. 32-52, in, M.R. Stub (Ed): The Sociology of Education. A source book. Homewood, Ill.: The Dorsey Press (3ième édition).

JENCKS, C. et al. (1972). Inequality. A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America. New York: Basic Books.

JENCKS, C.S., BROWN, M.D. (1975). "Effects of high schools on their students". Harvard Educational Review, 48, pp. 462-484.

KATZMAN, M.T. (1971). The Political Economy of Urban Schools. Cambridge (Mass.): Harvard University Press.

KEMPER, T.D. (1968). "Reference groups, socialization and achievement". A.S.R., 33, pp. 31-45.

KERCKHOFF, Alan C. (1976). "The status attainment process: socialization or allocation?". Social Forces, 55, pp. 368-381.

KIESLING, H.J. (1967). "Measuring a local government service: a study of school districts in the New York State". Review of Economics and Statistics, 49, pp. 356-367.

KRAUSS, I. (1964). "Sources of educational aspirations among working-class youth". A.S.R., 29, pp. 867-889.

LEVESQUE, Mireille (1979). L'égalité des chances en éducation. Québec, Conseil Supérieur de l'Education (Direction de la recherche).

LEVIN, Henry M. (1976). "Effects of Expenditure increases on educational resource allocation and effectiveness", chap. 7, pp. 171-200, in, Martin Carnoy et Henry M. Levin (Eds): The Limits of Educational Reform. New York: David McKay.

LEVINE, Donald M., BANE, Mary Jo (Eds) (1975). The "inequality" controversy: Schooling and Distributive Justice. New York: Basic Books.

LYLE, Jerolyn R. (1967). "Research on achievement determinants in educational systems: a survey". Socio-economic Planning Sciences, 1, (No.2), pp. 143-155.

MADAUS, George F., KELLAGHAN, Thomas, RAKOW, Ernest A., KING, Denis J. (1979). "The sensitivity of measures of school effectiveness". Harvard Educational Review, 49, (No. 2), pp. 207-230.

MAYESKE, George W. (1969). "The development of a model for student achievement". Socio-economic Planning Sciences, 2, (No. 2, 3, 4), pp. 363-371.

MAYESKE, George W., WISLER, C.E., BEACON, A.E. et al. (1969). A Study of our Nation's Schools. Washington D.C., Office of Education.

McDILL, E.L., COLEMAN, James S. (1963). "High school social status, college plans and interest in academic achievement: a panel analysis". A.S.R., 28, pp. 905-918.

McDILL, E.L., COLEMAN, James S. (1965). "Family and peer influences in college plans of high school students". Sociology of Education, 38, pp. 112-126.

McDILL, E.L. et al (1967). "Institutional effects on the academic behavior of high school students". Sociology of Education, 40, pp. 181-199.

McDILL, E.L., RIGSBY, L.C., MEYERS, E.J. (1969). "Educational climates of high schools: their effects and sources". A.J.S., 74, pp. 567-586.

McDILL, E.L., RIGSBY, L.C. (1973). Structure and Process in secondary schools: the academic impact of educational climates. Baltimore: John Hopkins University Press.

MEYER, John W. (1970). "High school effects on college intentions". A.J.S., 76, pp. 59-70.

MICHAEL, John A. (1961). "High school climates and plans for entering college". Public Opinion Quarterly, 25, pp. 285-295.

MOLLENKOPF, W.G., MELVILLE, D.S. (1956). A Study of Secondary School Characteristics as Related to Tests Scores. Princeton, Educational Testing Services, Research Bulletin 56-6.

MOOD, Alexander (Ed.) (1970). Do Teachers Make a Difference? Washington, D.C., Office of Education, U.S. Government Printing Office.

MOSTELLER, F., MOYNIHAN, D.P. (1972). "A pathbreaking report", pp. 3-66, in, Mosteller et Moynihan (Eds): On Equality of Educational Opportunity. New York: Random House.

MOSTELLER, Frederick, MOYNIHAN, Daniel P. (Eds) (1972). On Equality of Educational Opportunity. New York: Random House.

NELSON, Joel I. (1972). "High school context and college plans: the impact of social structure on aspirations". A.S.R., 37, pp. 143-148.

RAKOW, E.A., AIRASIAN, P.W., MADAUS, G.F. (1978). "Assessing school and program effectiveness: estimating teacher level effects". Journal of Educational Measurement, 15, pp. 15-21.

RIBICH, T.I. (1968). Education and Poverty. Washington, D.C., Brookings Institution.

RICHER, S. (1975). "School effects: the case for grounded theory". Sociology of Education, 48, pp. 383-399.

ROSENSHINE, Barak (1970). "The stability of teacher effects upon student achievement". Review of Educational Research, 40, pp. 647-662.

ROSSI, Peter H. (1961). "Social factors in academic achievement: a brief review", pp. 269-272, in, A.H. Halsey, Jean Floud et C. Arnold Anderson (Eds): Education, Economy and Society. New York: Free Press.

RYAN, F.J., DAVIE, J.S. (1958). "Social acceptance and academic achievement among high school students". Journal of Educational Research, 52, pp. 101-106.

SCHAFER, W.E., OLEXA, Carol (1971). Tracking and opportunity: the locking-out process and beyond. San Francisco: Chandler Pub. Co.

SCHAFER, W.E., ALEXA, Carol, POLK, K. (1975). "Programmed for social class: tracking in high school", chap. 10, pp. 186-199, in, H.R. Stub (Ed.): The Sociology of Education: A Source Book. Homewood (Ill.): The Dorsey Press, (3ième édition).

SEWELL, William H. (1964). "Community of residence and college plans", A.S.R., 31, pp. 159-168.

SEWELL, W.H., ARMER, M.J. (1966). "Neighbourhood context and college plans". A.S.R., 31, pp. 159-168.

SISSON, Roger L. (1969). "Can we model the educational process?" Socio-economic Planning Sciences, 2, (Nos 2,3,4), pp. 109-119.

SMITH, Marshall S. (1968). "Comments on Bowles and Levin". Journal of Human Resources, 3, pp. 384-389.

SMITH, Marshall S. (1972). "Equality of educational opportunity: the basic findings reconsidered" (pp. 230-243), in, F. Mosteller et D.P. Moynihan (Eds): On Equality of Educational Opportunity. New York: Random House.

SOLOMON, Herbert (1969). "How quatitative is education?" Socio-economic Planning Sciences, 2, (No. 2,3,4), pp. 315-321.

SØRENSEN, Aage B., HALLINAN, Maureen T. (1977). "A reconceptualization of school effects". Sociology of Education, 50, (No. 4), pp. 273-289.

SØRENSEN, Aage B. (1978). "Reconceptualizing school effects: a reply to Hauser". Sociology of Education, 51, pp. 230-233.

SPADY, William G. (1973). "The impact of school resources on students", pp. 135-177, in, Fred N. Kerlinger (Ed.): Review of Research in Education, Volume 1, Itasca (Ill.): F.E. Peacock.

TUCKMAN, Howard P. (1971). "High school inputs and their contribution to school performance". Journal of Human Resources, 6, pp. 490-409.

WELLISCH, Jean B., MACQUEEN, Anne H., CARRIERE, Ronald A., DUCK, Gary A. (1978). "School management and organization in successful schools". Sociology of Education, 51, pp. 211-226.

WERTS, C.E., WATLEY, D.J. (1969). "A student's dilemma: big fish - little pond or little fish-big pond". Journal of Counseling Psychology, 16, pp. 14-29.

Abréviations utilisées:

A.S.R.: American Sociological Review
A.J.S.: American Journal of Sociology

SECTION II

POSSIBILITES D'ETUDE DE L'IMPACT DES FACTEURS SCOLAIRES A L'AIDE DES DONNEES DE LA RECHERCHE ASOPE

Un rapide tour d'horizon des principales recherches, surtout américaines, ayant porté sur l'influence des facteurs ou des caractéristiques scolaires sur les étudiants a permis de faire ressortir certaines des limites et quelques problèmes majeurs de ces recherches et, surtout, de relativiser la conclusion vers laquelle toutes semblent poindre, à savoir que ces facteurs n'exerceraient que des effets négligeables voire nuls (Bédard, 1980). Cependant, pour en arriver à d'autres conclusions, il est apparu que d'autres procédures devraient être suivies, d'autres méthodes d'analyse adoptées de même que certaines techniques de mesure plus appropriées, bref que des recherches soient conçues et réalisées spécifiquement pour mesurer de tels effets.

Au Québec, aucune recherche d'envergure n'a été entreprise dans le but explicite de répondre à ces questions. Néanmoins, les données de certaines d'entre elles, dont l'objet principal n'était pas précisément de mesurer de tels effets, peuvent fort bien être utilisées à court terme pour réaliser de premières explorations, pour vérifier certaines hypothèses. C'est le cas des données recueillies dans le cadre de la recherche ASOPE. D'autant plus que ces questions, bien que ne constituant pas le thème principal de la recherche, n'ont pas été étrangères aux préoccupations des concepteurs du projet ASOPE.

La recherche ASOPE est une importante étude longitudinale portant sur les aspirations scolaires et les orientations professionnelles des étudiants du Québec, d'où son sigle[1].

(1) Pour plus de renseignement sur cette recherche, le lecteur aura intérêt à consulter Roberge (1979) de même que les volumes de présentation des données de la première enquête (ASOPE 1974a, 1974b, 1974c).

Les données recueillies dans le cadre de cette recherche permettent de suivre les cheminements des étudiants, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur du système scolaire, et d'observer leur évolution sur une période de six ans. Trois cohortes d'étudiants ont ainsi été suivies: une première cohorte d'élèves inscrits en première année du cours secondaire (secondaire I) au printemps 1972, une seconde composée d'élèves inscrits en secondaire V la même année au niveau collégial (collégial II).

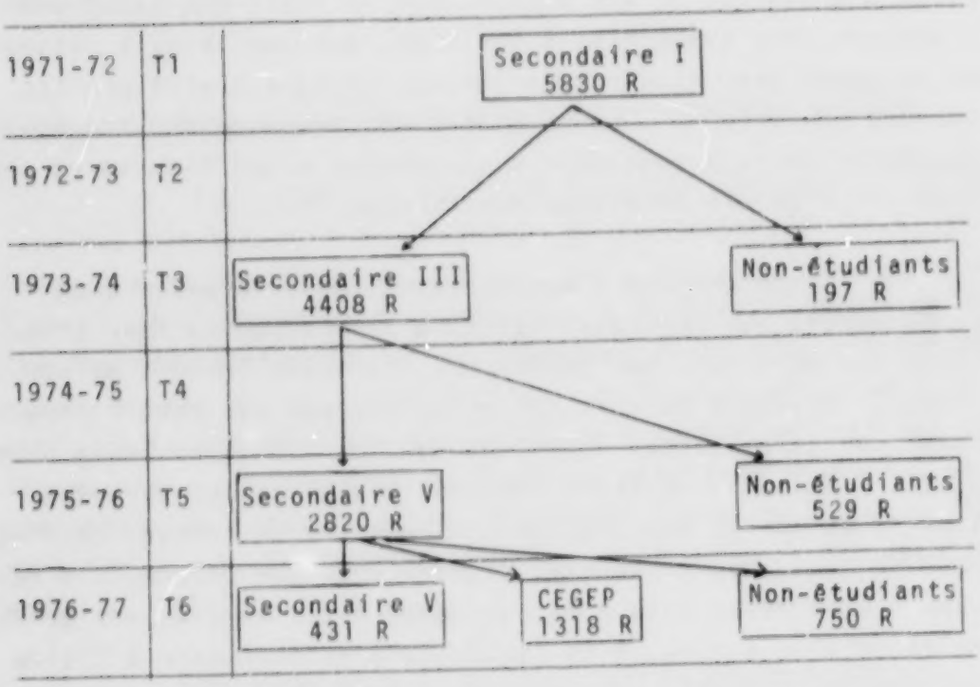
Pour l'étude des effets de l'école au niveau secondaire, c'est bien sûr la première cohorte qui est seule appropriée, soit celle composée des étudiants inscrits en secondaire I en 1972. Un cheminement scolaire régulier, sans avance ni retard ni accident de parcours, d'un étudiant de cette cohorte lui permet donc d'être en CEGEP I lors de la dernière cueillette de données au printemps 1977. Ainsi, l'étude de l'évolution de cette cohorte permet de couvrir tout le niveau secondaire de même que le passage au niveau collégial. Le schéma ci-bas expose les moments des différentes cueillettes de données auprès de cette cohorte, les statuts possibles des jeunes qui en faisaient partie et les nombres de répondants à chaque cueillette.

Plus précisément, distinguons trois périodes majeures de cette évolution.

La première couvre le premier cycle du secondaire (de secondaire I à secondaire III) la seconde le deuxième cycle du secondaire (de secondaire III à secondaire V) et enfin la troisième marque la fin du secondaire et l'accès au niveau collégial. A chacune de ces étapes, définies ici uniquement en termes de parcours scolaires, la sortie du système scolaire et l'entrée sur le marché du travail, par suite ou non de l'obtention d'un diplôme, peuvent aussi être étudiées.

Toute recherche sur l'effet des facteurs scolaires au Québec doit se vouloir surtout exploratoire: exploratoire parce que, malgré les nombreuses études déjà réalisées, surtout aux Etats-Unis, sur cette question, nous n'en connaissons que bien peu sur les relations entre ces facteurs et les destins des étudiants; exploratoire aussi parce que les études menées au Québec sur cette question jusqu'à maintenant sont à toutes fins pratiques inexistantes.

Cheminements des étudiants de la cohorte
du niveau secondaire



En ce qui concerne les questions qui nous intéressent, il importe de souligner que le chercheur doit, en quelque sorte, procéder à une analyse secondaire des données de la recherche ASOPE: les variables qui avaient été introduites dans la recherche ASOPE concernant l'organisation scolaire l'avaient été surtout à titre exploratoire, sans réseau d'hypothèses précises, sans objectif de vérification de telles hypothèses. Il ne pouvait certes en être autrement. C'est pourquoi les concepteurs du projet ASOPE en avaient retenu un grand nombre, de façon à permettre le plus de flexibilité possible à la recherche éventuelle sur cette question. Malgré cette précaution, il est évident que le choix des questions à traiter, des hypothèses à vérifier, des variables à mettre en relation avec d'autres variables, demeure limité par les données disponibles. Le caractère exploratoire des études possibles devrait cependant s'accommoder assez bien en un premier temps de ces dernières contraintes.

Ce caractère exploratoire implique aussi que, conformément aux remarques faites à l'occasion du tour d'horizon des résultats des recherches réalisées jusqu'à maintenant, il convient de chercher à évaluer non pas tant l'impact "des" caractéristiques scolaires sur les étudiants, mais bien plutôt l'effet de certains facteurs scolaires sur certains aspects du destin des étudiants. En d'autres termes, ce n'est pas une seule recherche avec sa problématique propre, son réseau d'hypothèses unique et cohérent et ses conclusions générales qu'il y a lieu, à ce stade-ci, d'entreprendre à l'aide des données d'ASOPE, mais bien plusieurs recherches portant sur certains facteurs ou sur certains "effets" particuliers, chacun ayant sa logique propre, comportant ses propres hypo-

thèses et générant ses résultats spécifiques. Sans préjuger de leur possible, mais à tout le moins de leur future intégration dans une théorie générale de l'apprentissage scolaire. C'est pourquoi, dans l'état actuel de la théorie et des résultats de la recherche empirique, il nous apparaît que c'est par une série de pistes de recherche, une liste de thèmes et de problèmes de recherche que doit d'abord procéder l'étude de l'effet des facteurs scolaires sur le destin des étudiants. Ci-dessous, nous énumérons un certain nombre de ces thèmes qui peuvent être étudiés à court terme à l'aide des données de la recherche ASOPE.

Quelques thèmes de recherche à partir des données d'ASOPE

Pour établir, toujours dans une perspective exploratoire, une telle liste de thèmes de recherche, on peut distinguer à priori deux procédures: soit formuler les questions à partir des variables indépendantes à étudier, c'est-à-dire des facteurs scolaires, en se demandant quels effets elles provoquent, auprès de qui, dans quelles conditions, après quel délai, etc.; soit les formuler au contraire à partir des variables dépendantes, c'est-à-dire de certains résultats observés, en cherchant les "causes" de ces résultats, leurs conditions d'apparition, de quels facteurs scolaires (ou autres) ils dépendent, etc.

Le premier mode de formulation est directement d'ordre évaluatif et invite d'abord à la description des phénomènes et des processus. On cherche alors, par exemple, à déterminer les effets de certaines ressources scolaires, telles

l'organisation des services d'orientation, les qualifications du personnel enseignant ou la structure des programmes, à en évaluer l'impact sur les étudiants ou l'importance dans l'atteinte de certains objectifs attribués à l'école. Les questions formulées en fonction d'une telle perspective intéressent donc directement la politique scolaire, ou plutôt l'administration scolaire.

Par contre, les questions formulées en vertu de la deuxième perspective visent davantage à l'explication de certains phénomènes ou problèmes identifiés comme tels, en cherchant à voir si certains d'entre eux ne trouvent pas leur source, en partie du moins, au niveau de la structure scolaire ou des caractéristiques de l'école elle-même. On peut ainsi chercher à savoir, par exemple, quels sont les déterminants de l'abandon scolaire, de l'absentéisme ou de la formation des choix professionnels, en étant particulièrement sensibles à ceux qui, parmi ces déterminants, relèvent de l'organisation de l'école elle-même. Dans cette dernière orientation cependant, il n'est pas certain à priori que les facteurs scolaires soient étudiés comme tels: leur considération dépend essentiellement de leur pouvoir explicatif du phénomène étudié.

Les deux types d'approche présentent à la fois certains avantages et certains inconvénients. Les limites de l'une constituent l'intérêt de l'autre et vice-versa. Ces deux approches utilisent, dans l'ensemble, les même variables, interrogent les même processus mais peuvent fort bien conduire à des réponses différentes sinon opposées, du moins en apparence et dans un premier temps. Jusqu'à ce que ces résultats soient intégrés dans un modèle synthétique qui les réconcilie,

qui intègre et explique du même coup leurs contradictions elles-mêmes. Nous n'en sommes pas encore là!

En ce qui nous concerne, nous nous limiterons dans les pages qui suivent à l'énumération d'un certain nombre de thèmes de recherche relevant de la première perspective, que nous avons qualifié d'évaluative, qui nous semble intéresser plus directement un service de recherche ministériel.

1. L'organisation scolaire: les types d'écoles, les filières d'enseignement et les voies académiques

L'impact de l'école sur le destin des étudiants ne concerne pas que les seules ressources dont l'établissement scolaire est doté ou que l'efficacité des services mis à la disposition des étudiants. Au contraire, la structure elle-même du système scolaire, l'organisation de l'école et des programmes d'études, les hiérarchisations et les séquences des apprentissages, des savoirs et des disciplines affectent, sans doute d'une façon très directe et très contraignante, les cheminements possibles des étudiants. Les facteurs scolaires, ce sont aussi le caractère public ou privé des écoles fréquentées, l'échelle de "prestige" des disciplines, la structuration des programmes d'études en filières générales et professionnelles et, à l'intérieur de celles-ci, en divisions encore plus fines. Les facteurs scolaires, ce sont aussi parfois le classement des étudiants selon certains rythmes d'apprentissage dans ce qu'il a été convenu d'appeler les voies académiques (allégée, moyenne ou enrichie). Plus encore, les prérequis et les conditions d'admission dans les divers programmes d'études et champs de

concentration, au niveau collégial d'abord et à l'université ensuite, c'est-à-dire ce que les administrateurs scolaires se plaisent de plus en plus à appeler les "structures d'accueil" (qui agissent en réalité comme des structures de sélection, donc de "rejet") pèsent sûrement sur les cheminements scolaires et, par la suite, professionnels, des étudiants. Les dites "structures d'accueil" éliminent d'emblée un certain nombre de ces étudiants, réduisant l'éventail de leurs choix scolaires à court et à moyen termes et, aussi, celui de leurs destinations professionnelles.

Les recherches sur ces questions doivent évidemment être spécifiques au système scolaire québécois. Les interrogations se posent bien sûr dans les autres pays (Baudelot et Establet, 1971), mais elles doivent varier dans leur forme pour être adaptées à un système scolaire en particulier: il est impossible "d'importer" à ce propos des résultats obtenus ailleurs pour tenter simplement de les vérifier ici. Cependant, les résultats obtenus par Cherkaoui (1979) concernant l'importance de la stratification purement scolaire dans la plupart des systèmes d'enseignement européens nous incitent à approfondir cette problématique et à chercher à situer le système scolaire québécois par rapport aux autres systèmes occidentaux.

Car sans doute, la structure scolaire, ici comme ailleurs, trie, sélectionne et classe les étudiants en un certain nombre de catégories; elle définit pour chacune de ces catégories des destins scolaires et, ultimement, sociaux, plus probables que d'autres. Elle définit aussi des possibilités (et des impossibilités) de transition d'une catégorie à l'autre,

d'un type de destin à un autre, bref elle règle la circulation à l'intérieur de l'école, décide des sens interdits, des voies rapides et des culs-de-sac.

Les recherches sur ces questions en sont encore à leurs premiers balbutiements au Québec. Pourtant, les principaux résultats actuellement disponibles s'avèrent des plus prometteurs. Les interrelations entre les rythmes d'apprentissage, les types d'écoles, les programmes d'études, les résultats scolaires et l'origine sociale des étudiants ont récemment fait l'objet d'une première analyse sommaire dans le cadre de la recherche ASOPE (Béland, 1978). Cette analyse dont l'échantillon de départ était limité et qui ne considérait que deux moments dans le temps, a déjà fourni des résultats fort intéressants qui devraient, au minimum, servir d'hypothèses à toute étude de plus grande envergure sur le sujet. D'autres travaux ont aussi traité récemment de ces questions, notamment du groupement des élèves selon les programmes ou selon les rythmes d'apprentissage à la Commission des Ecoles Catholiques de Montréal (Crespo et Michelena, 1977; Crespo et Cournoyer, 1978).

Les résultats de ces premières recherches au Québec sur ces questions invitent fortement à un plus grand approfondissement: l'ensemble des mécanismes que l'organisation du système scolaire a mis en oeuvre est probablement doté d'une certaine, voire d'une grande efficacité. Reste à savoir de quelle efficacité il s'agit, et par quels processus elle réussit à s'actualiser. Il est bien vrai que le Ministère de l'Education du Québec a proposé l'abolition des "voies" au niveau secondaire. Il apparaît cependant qu'il s'agit là d'une déci-

sion, peut-être fort louable en soi, mais fondée beaucoup plus sur des considérations politiques que sur des données scientifiques: nous ne disposons pas de beaucoup plus d'expertise pour abolir les "voies" que nous n'en avions pour les introduire dans le système scolaire. Aussi, la recherche s'impose sur cette question, sans quoi un mouvement de balancier pourrait fort bien ramener ces divers rythmes d'apprentissage dans l'école dans 5, 10 ou 15 ans.

Les données de la recherche ASOPE sont particulièrement bien appropriées à l'étude de la dynamique des mécanismes de stratification scolaire. Elles permettent en effet de suivre les cheminements des étudiants de l'échantillon tout au long du cours secondaire, leurs orientations aux divers carrefours et leur diversification à mesure qu'ils progressent à l'intérieur du système scolaire. Une telle étude peut déborder largement les cadres du seul niveau secondaire et être poursuivie aux niveaux collégial et universitaire, par l'utilisation des données relatives aux autres cohortes.

2. Les services d'orientation et d'information scolaire et professionnelle

Parmi les services dont on a cherché à doter les écoles du Québec, les services d'orientation et d'information scolaire et professionnelle se sont vu accorder une importance capitale. Le rapport Parent faisait même des services d'orientation "la pierre angulaire du système d'éducation" (Gouvernement du Québec, 1963-1966, vol. III). Plus récemment, le plan

d'action y voyait un moyen d'intervention privilégié en milieu défavorisé (Gouvernement du Québec, MEQ 1979).

Or l'influence de ces services est de celles qui peuvent le plus avantageusement être étudiée à l'aide des données de la recherche ASOPE, surtout à cause de la possibilité de distinguer, tout au long du processus scolaire, les étudiants qui utilisent de tels services de ceux qui ne le font jamais, ou même qui en ignorent jusqu'à l'existence. Nous avons déjà attiré l'attention sur les limites d'une approche qui s'interdit d'appréhender l'effet de certaines ressources ou de certains services à l'intérieur même de chaque école, car on est alors obligé de postuler implicitement un degré d'exposition uniforme des étudiants d'une même école à ces ressources ou à ces services (Bédard, 1980). Le fait de devoir ramener à une mesure moyenne les comportements des étudiants nivelle les différences internes à l'école et nous empêche d'étudier l'effet de certaines variables à l'intérieur même des écoles. Pourtant, tous les auteurs s'accordent pour reconnaître que la variance intra-école est plus grande que la variance inter-école.

Pour pouvoir étudier l'effet de certaines ressources sur les étudiants d'une même école, il est nécessaire de pouvoir distinguer divers degrés "d'exposition" à ces ressources, divers niveaux "d'utilisation" des services qui sont à la disposition des étudiants. A l'aide d'indices d'utilisation des services, par exemple, il n'est plus nécessaire, pour étudier l'impact de ceux-ci sur les étudiants, de comparer des établissements scolaires entre eux: il s'agit plutôt de comparer les groupes d'individus selon le degré ou l'intensité de leur utilisation de ces ressources.

L'étude de l'impact des services d'orientation et d'information scolaire et professionnelle à l'aide des données d'ASOPE pourrait donc s'effectuer successivement selon les deux perspectives. Plus spécifiquement, la recherche sur cette question à l'aide des données de la recherche ASOPE comprendrait deux étapes.

Une permière phase viserait à évaluer l'influence de l'équipement de l'école en matière d'orientation et d'information professionnelle. Un certain nombre d'informations sont disponibles sur l'équipement de chaque établissement scolaire de l'échantillon ASOPE relativement à ces services: par exemple, le personnel affecté à ces services, la disponibilité de locaux, la documentation pertinente, etc. Il s'agirait donc, en un premier temps, de comparer les cheminements et les orientations des étudiants qui proviennent des établissements scolaires bien équipés relativement à ces services et ceux des étudiants provenant d'écoles où ces services sont moins développés. Cette première étape ne fait aucunement référence à des degrés d'exposition, à des degrés d'utilisation réelle des services.

La deuxième étape serait nettement plus importante et plus intéressante: elle serait centrée sur l'utilisation des services des conseillers d'orientation par les étudiants. Au moins trois questions se posent spontanément à propos de l'utilisation de ces services: d'abord, la clientèle réelle que les conseillers sont appelés à aider; ensuite les jugements et les évaluations des étudiants qui utilisent effectivement ces services et enfin les résultats plus "objectifs" que produit l'utilisation de tels services.

En effet, il importe d'abord de connaître quelle est la clientèle des conseillers d'orientation à l'école: des variables comme l'âge, la région, le sexe, l'origine sociale, les programmes d'études suivis, les résultats scolaires passés, les types d'institutions scolaires, les voies académiques ou certaines mesures d'ordre plus psycho-sociologique comme le sentiment d'aliénation, l'indécision professionnelle ou le sentiment de maîtrise de l'environnement pourraient alors être utilisées pour définir cette clientèle. De telles informations pourraient peut-être nous permettre de mieux comprendre les fonctions réelles des conseillers d'orientation dans le système scolaire, la provenance des problèmes auxquels ils doivent faire face et quels besoins de quelles catégories d'étudiants ils visent à satisfaire.

La deuxième question concerne les attentes, les jugements et les évaluations des étudiants eux-mêmes face aux conseillers. Certains indices nous laissent croire que ceux-ci sont l'objet d'attentes qui sont souvent déçues (Bélanger et Harvey, 1978). De plus, ces évaluations, purement subjectives, que les étudiants peuvent faire de leurs rencontres avec le conseiller d'orientation à un moment ou l'autre de leur parcours scolaire peuvent avoir une influence décisive sur l'utilisation ultérieure de tels services et, partant, sur leur efficacité réelle dans l'école, non pas à un seul moment du cheminement des étudiants, mais tout au long de leur traversée du secondaire et même au-delà.

Cependant, l'évaluation de l'influence de l'utilisation des services d'orientation ne devrait pas se limiter aux seuls jugements des étudiants. Il faut chercher, de plus,

à mesurer l'effet de ces rencontres avec le conseiller d'orientation sur l'indécision des étudiants quant à leurs orientations scolaires et professionnelles, sur la persévérance scolaire ou l'abandon des études et sur les choix scolaires et professionnels effectués par les étudiants qui consultent le plus les conseillers d'orientation. C'est de façon longitudinale qu'il faut évaluer l'effet de ces consultations sur les succès éventuels, tant scolaires que professionnels, des étudiants selon l'orientation qu'ils auront adoptée, indépendamment du jugement que les étudiants eux-mêmes peuvent porter sur l'effet de ces consultations.

3. Les diverses ressources et caractéristiques des écoles

Nous savons fort bien,ne serait-ce qu'intuitivement, que toutes les écoles ne présentent pas les mêmes caractéristiques de base, qu'elles ne disposent pas des mêmes ressources et ne dispensent pas toutes les mêmes services au même niveau. Il devient ainsi légitime de se demander, compte tenu de ce phénomène, si elles produisent effectivement les mêmes effets, si elles ont toutes le même impact.

Nous avons cependant montré à quel point les résultats des recherches empiriques à cet égard ont été peu probants. C'est donc encore le plus souvent d'une façon purement intuitive, et parfois aussi simplement dans un but polémique, qu'ici comme ailleurs, la question de l'effet des ressources et des caractéristiques scolaires est abordée. C'est ainsi que, par exemple, on a largement critiqué dans plusieurs milieux la taille dite excessive de nos polyvalentes, qui entraînerait une déshumani-

sation des rapports entre les maîtres et les élèves; en découleraient une baisse de la qualité de l'éducation, une diminution de la motivation pour les études, l'abandon prématuré des études, etc. Le récent Livre vert reprenait d'ailleurs à son compte plusieurs de ces critiques; peut-être un bon nombre d'entre elles sont-elles justifiées, mais la base de vérification demeure, actuellement encore, relativement fragile.

Vouloir étudier l'influence de différentes dimensions de l'organisation scolaire sur le devenir des étudiants implique de préciser un certain contenu à ce devenir lui-même, c'est-à-dire de déterminer les variables dépendantes. Nous avons aussi souligné la nécessité de déborder, si possible, la seule dimension du développement cognitif des étudiants. Les données d'ASOPE permettent, par leur caractère longitudinale, de suivre plusieurs aspects de l'évolution des jeunes tout au long du secondaire. Devenir scolaire bien sûr, mais aussi orientation ou destination professionnelle de ces étudiants, abandon des études et changements dans les valeurs, les attitudes, les motivations et les projets, surtout par rapport à l'institution scolaire et à l'éducation.

Les "produits" de l'école ne se limitent pas à la seule maîtrise d'un ensemble de connaissances par les étudiants. Les ressources scolaires, les aménagements physiques et la qualité des relations interpersonnelles à l'école peuvent fort bien ne pas être reliés directement au développement cognitif des étudiants: ces facteurs n'en seraient pas moins importants, par exemple, en tant qu'éléments de la qualité du milieu de vie que constitue aussi l'école. La sécurité des édifices

scolaires n'est sans doute pas une cause de développement cognitif des élèves; elle n'en est pas moins importante. Que la période scolaire soit aussi agréable que possible, que les jeunes y trouvent une certaine satisfaction importe en soi, même si cela ne fait pas grimper leur quotient intellectuel. Aujourd'hui, les jeunes passent, au minimum, de 1/6 à 1/5 de leur vie à l'école, de sorte que la qualité de la vie, au même titre que celle du milieu de travail, y est en soi un objectif à poursuivre. Ainsi que l'exprimaient, un peu brutalement peut-être Jencks et ses collaborateurs (1972) "il est mauvais en soi qu'un enfant souffre de la faim, que cette faim produise ou non des dommages au cerveau".

C'est donc en considérant de multiples "effets" possibles qu'il faut chercher à évaluer l'importance des ressources et des caractéristiques scolaires. Celles-ci, pour nos besoins, peuvent être regroupées en trois catégories, traçant du même coup autant de volets à déployer dans l'analyse.

D'abord, les ressources et les caractéristiques physiques des écoles. A ce premier stade, il s'agit essentiellement d'évaluer l'effet d'un certain nombre de variables scolaires, souvent parmi les plus usuelles. Le type d'école, la taille, le degré de polyvalence, l'âge des édifices, les aménagements, l'équipement éducatif, les qualifications des enseignants, la présence de diverses ressources, services ou activités au profit des étudiants sont autant de variables à considérer à ce niveau. De telles études n'évitent cependant pas les écueils et les obstacles des recherches antérieures, surtout américaines, lesquelles n'ont pas trouvé

d'effets notables de ces caractéristiques scolaires. Il peut cependant être intéressant de vérifier si les mêmes phénomènes sont observables au Québec, si les résultats des études américaines s'appliquent aussi bien au système québécois. Surtout à la suite des travaux de Mohamed Cherkaoui qui, tout en corroborant certains de ces résultats pour les Etats-Unis, conteste l'universalité de plusieurs d'entre eux et parmi les plus largement acceptés (Cherkaoui, 1979).

En second lieu, il conviendrait de tenir compte des variables de type contextuel, de considérer l'école en tant que milieu social restreint, ayant ses propres normes et valeurs dominantes, rétribuant certains comportements plus que d'autres et infléchissant ainsi possiblement le destin des jeunes qui la fréquentent. D'une façon générale, il s'agit d'évaluer l'importance des caractéristiques de la clientèle scolaire, et surtout des amis, des étudiants inscrits aux mêmes programmes d'études ou classés dans les mêmes "voies", sur les cheminements des étudiants, les projets qu'ils formulent et les évaluations qu'ils effectuent de l'école et de l'éducation. Rappelons que la plupart des études qui ont voulu comparer l'importance respective des ressources scolaires et de telles variables contextuelles ont conclu à une influence plus déterminante de ces dernières. Plusieurs variables de "climat scolaire" pourraient en outre être constituées à partir des données d'ASOPE afin de vérifier dans quelle mesure certaines conceptions et certaines valeurs plus largement partagées par une clientèle scolaire donnée pourraient affecter les choix scolaires des jeunes par rapport à leurs orientations individuelles.

Enfin, un troisième volet considère un autre ordre de variables contextuelles, celles du milieu de l'école elle-même. Le problème est, à priori, logiquement distinct de celui posé en deuxième lieu, où l'école elle-même était considérée comme formant un milieu de vie qui est susceptible d'influencer le sort des étudiants; ici, l'école est considérée comme partie d'un milieu plus large, intégrée à un environnement socio-culturel qui agirait lui-même, directement et à travers l'école, sur le destin des jeunes. La problématique de l'école en milieu défavorisé appartient à ce troisième volet et c'est cette question, actuellement au coeur des préoccupations du Ministère de l'Education, qui devrait surtout faire l'objet de la recherche à ce troisième niveau. La carte des milieux défavorisés mise au point, à partir des données du recensement de 1971, d'une part par M. Depatie et ses collaborateurs pour l'Ile de Montréal (Depatie et al., 1974) et, d'autre part, par le Ministère de l'Education pour le reste du Québec (Gouvernement du Québec, MEQ, 1977) devrait alors être utilisée et une attention particulière devrait être accordée, au plan des variables dépendantes, aux "principaux problèmes scolaires des élèves du secondaire" dans les milieux défavorisés tels qu'ils ont été identifiés dans l'énoncé de politique et le plan d'action du MEQ: "Le manque d'intérêt à l'égard des études, l'insuffisance du rendement scolaire, l'absentéisme et l'abandon prématuré des études" (Gouvernement du Québec, MEQ, 1979, p. 78.).

4. Caractéristiques du personnel enseignant

Parmi les ressources scolaires dont l'influence sur les étudiants a été mesurée, ce sont les ressources humaines, particulièrement les enseignants, qui, selon plusieurs études, se sont avérées les plus importantes. En d'autres termes, même lorsque les conclusions de ces études affirmaient le peu d'influence de l'ensemble des ressources, les facteurs les plus importants parmi ces ressources étaient souvent des caractéristiques du personnel enseignant. Rappelons cependant que tout concourait à ce que peu d'influence soit attribuable aux facteurs scolaires, et donc aux caractéristiques des enseignants. Certains travaux, appliquant des hypothèses et utilisant des méthodes et des procédures d'analyse différentes, ont conclu à un impact important de la qualité du personnel enseignant, même si cette influence n'était pas aussi forte que celle de l'origine sociale, par exemple. Plusieurs de ces études ont d'ailleurs insisté sur le fait que les caractéristiques mesurées traditionnellement chez les enseignants n'étaient pas celles qui, en fait, étaient susceptibles d'être les plus marquantes pour les étudiants.

L'analyse de l'influence des enseignants sur le destin des étudiants est parmi les plus complexes qui soit. D'une part, les données ne sont habituellement pas recueillies de façon à pouvoir réellement évaluer cette influence. Rarement disposons-nous d'informations permettant de coupler les enseignants avec les étudiants auxquels ils s'adressent véritablement; nous en sommes la plupart du temps ramenés à établir des mesures <u>moyennes</u> des caractéristiques des enseignants et à les appliquer à l'ensemble de l'école, comme si tous les

étudiants de l'école étaient exposés également à une telle "moyenne". Il est certain que cette procédure limite considérablement les chances de trouver un certain effet des attributs des enseignants sur les étudiants. De plus, à part les analyses d'ordre purement psychologique, qui s'intéressent aux interactions des individus entre eux, il n'existe pas de tradition de recherche en ce domaine, pas de théorie d'où tirer des hypothèses et des éléments d'explication, pas d'hypothèses à partir desquelles définir les variables précises à retenir. Mentionnons enfin qu'il est fort plausible que certains types d'enseignants exercent une forte influence auprès de certains types d'étudiants, mais non de d'autres; de sorte que les influences peuvent être fort multiples et toutes faites "d'interactions", au sens statistique du terme. Pourtant, cette question apparaît, en substance, fort importante pour la compréhension des processus d'apprentissage scolaire et pour l'amélioration possible des conditions de ce processus.

Les données de la recherche ASOPE pouvant permettre d'étudier cette influence des enseignants sur les étudiants n'échappent malheureusement pas à plusieurs de ces limites. Tout d'abord, les informations concernant les enseignants ont, comme dans la plupart des études, été recueillies sur la base de l'école elle-même: il reste impossible de déterminer les professeurs qui enseignent réellement aux étudiants de l'échantillon. Ces données posent aussi un certain nombre de problèmes techniques et méthodologiques non-négligeables: par exemple, le nombre d'enseignants interrogés varie d'une école à l'autre de sorte que tous les étudiants ne sont pas "exposés" au même nombre d'enseignants ayant répondu au questionnaire. Comme dans la plupart des études, les caractéristiques des enseignants doivent donc être traitées en tant que variables contextuelles, ce qui constitue un handicap sérieux.

Par ailleurs, dans une démarche exploratoire, ces données présentent plusieurs avantages. D'abord, les caractéristiques mesurées des enseignants sont fort nombreuses et variées: elles couvrent aussi bien leurs caractéristiques socio-démographiques de base (origine sociale, niveau de scolarité, expérience dans l'enseignement, sexe, âge, langue maternelle, etc.) que leurs perceptions ou leurs conceptions de l'éducation et du système scolaire de même qu'un certain nombre d'attitudes plus générales et d'orientations d'ordre socio-politique. L'identité rigoureuse de plusieurs de ces variables chez les enseignants et les étudiants permet même de comparer directement leurs réponses respectives. Il devient alors possible de poser des questions telles celles-ci: les conceptions que les enseignants d'une école partagent en majorité influencent-elles les conceptions des étudiants sur les mêmes sujets? Ou ont-elles d'autres effets sur les étudiants? Par exemple, un personnel enseignant réticent aux progrès scientifiques ou techniques produit-il des étudiants plus méfiants que les autres du bien-fondé de ces progrès? Des enseignants plus "fatalistes" provoquent-ils un niveau plus élevé de fatalisme chez les étudiants de l'école? Des enseignants se disant plus satisfaits du climat scolaire de leur école communiquent-ils cette satisfaction aux étudiants? Autant de questions et bien d'autres, qui pourraient recevoir au moins un début de réponse, en dépit du fait qu'il faille travailler avec des variables contextuelles dont la fabrication élimine d'emblée beaucoup de variation.

Un autre avantage de ces données concerne, comme pour les thèmes précédents, la multiplicité possible des variables dépendantes. La plupart des recherches antérieures se

sont acharnées à mesurer l'influence des caractéristiques socio-personnelles des enseignants sur le développement cognitif des jeunes tel que mesuré par les résultats à des tests standardisés. Ainsi que nous en avons déjà fait la remarque, il n'est nullement évident que ce soit bien une telle variable que peuvent influencer les enseignants. D'autres effets peuvent être possibles: les questions que nous venons de formuler ci-haut en témoignent.

Ajoutons que cette question de l'influence des caractéristiques des enseignants sur le destin des étudiants constitue une voie encore peu explorée de recherche qui mériterait sûrement, en dépit des problèmes sérieux qu'elle pose, de retenir davantage l'attention.

5. Les différences entre les divers agents de l'éducation

Ce dernier thème de recherche constitue, en un sens, une extension du précédent, mais dans un sens légèrement différent. L'activité éducative n'implique pas uniquement des étudiants et des enseignants, elle fait aussi intervenir des administrateurs qui orientent, de manière peut-être imprécise, la vie scolaire. Elle implique les parents des étudiants qui sont appelés, à des degrés divers et à titres différents, à agir sur l'évolution, même purement scolaire, de leurs enfants.

Nous sommes maintenant conscients de cette pluralité des agents de l'éducation, mais nous n'en avons pas encore tellement mesuré l'ampleur ni les conséquences. Nous admettons volontiers que l'institution scolaire n'est plus un milieu

homogène et harmonieux; elle constitue plutôt, bon gré, mal gré, un milieu où les perceptions, les valeurs et les intérêts de chacun des groupes sont divergents, sinon ouvertement en opposition. Des différences nombreuses existent maintenant entre, par exemple, les valeurs et les objectifs des enseignants, ceux des administrateurs scolaires et ceux des parents. Une enquête menée il y a quelques années par le Protestant School Board of Greater Montreal révélait de telles différences, même dans le milieu anglophone, toujours considéré comme plus homogène que le milieu francophone (Chalmers et McPhie, 1972). Les premiers résultats de la recherche ASOPE portant sur la première cueillette de données confirmaient l'existence de telles différences, au moins entre les enseignants, les parents et les étudiants (ASOPE, 1974a, b et c). Dans les deux enquêtes on pouvait constater, par exemple, que les conceptions de l'éducation ou les objectifs les plus importants assignés à l'éducation par chacun de ces groupes différaient considérablement. Ce ne sont là que quelques indices car nous ne disposons que de très peu d'informations concrètes quant à ces divergences et aux points d'accort possibles; nous n'en connaissons encore moins l'impact sur l'activité éducative elle-même. Pourtant ce sont là aussi des "ressources" de l'école, des facteurs auxquels l'étudiant est "exposé" lors de son passage à travers l'école secondaire.

Les données de la recherche ASOPE permettent une incursion dans cet ordre de question qui sont, est-il besoin de le souligner, des questions assez originales sur lesquelles bien peu de chercheurs, tant ici qu'ailleurs, ont travaillé à notre connaissance jusqu'à maintenant. Sans doute les premières conceptions à étudier sont-elles celles des administra-

teurs scolaires interrogés et celles des enseignants de leur école. On pourrait ainsi dégager les objectifs que les uns et les autres attribuent à l'école, les valeurs qu'ils cherchent à véhiculer, les perceptions qui sont les leurs de l'éducation, du travail, des jeunes tout comme de l'évolution socio-politique du Québec. On pourrait se demander, par exemple, si une école où certaines conceptions sont partagées par le principal et les enseignants s'avère différente d'une école où il existe de profondes divergences entre ces deux catégories d'agents d'éducation.

Dans un second temps, les conceptions des parents pourraient aussi être intégrées à la problématique. Existe-t-il des écoles où l'unanimité est plus répandue que d'autres entre les administrateurs, les enseignants et les parents à propos de certains problèmes ou phénomènes et, si oui, les étudiants de ces écoles se comportent-ils différemment de ceux des autres établissements scolaires? Partagent-ils davantage, à court ou à moyen termes, les conceptions dominantes dans leur milieu scolaire, estiment-ils meilleur le climat de leur école, ont-ils tendance à se comporter, dans leurs aspirations ou leurs projets, par exemple, en continuité avec ces conceptions? L'unanimité sur les valeurs est-elle réellement plus grande à l'école privée qu'à l'école publique, ainsi qu'on le prétend en certains milieux? Autant de questions qui peuvent se poser relativement à cette voie de recherche relativement inédite.

Ces cinq grands thèmes de recherche n'épuisent sans doute pas l'ensemble des possibilités d'étude de l'impact de l'école et des facteurs scolaires sur les étudiants à l'aide des données de la recherche ASOPE. De plus, d'autres découpages

des problèmes de recherche seraient sans doute possibles. Nous avons, par exemple, limité dans l'ensemble notre propos à une seule cohorte, celle des étudiants qui étaient en secondaire I au début de l'enquête en 1972, éliminant de ce fait des comparaisons possibles avec les étudiants d'autres cohortes, soit en même moment dans le temps, soit au même niveau scolaire mais à des moments différents. Les thèmes de recherche impliquant de telles comparaisons ont été ignorés dans les pages qui précèdent. Par contre, les thèmes que nous avons dégagés peuvent donner lieu à court terme à des analyses dont les résultats sont susceptibles d'intéresser fortement les préoccupations ministérielles face à l'éducation au cours des prochaines années.

BIBLIOGRAPHIE

A.S.O.P.E. (1974a). Analyse descriptive des données de la première cueillette: les étudiants. Québec-Montréal, Université Laval-Université de Montréal, Cahiers ASOPE, volume 1.

A.S.O.P.E. (1974b). Analyse descriptive des données de la première cueillette: les parents. Québec-Montréal, Université Laval-Université de Montréal, Cahiers ASOPE, volume 2.

A.S.O.P.E. (1974c). Analyse descriptive des données de la première cueillette: les enseignants. Québec-Montréal, Université Laval-Université de Montréal, Cahiers ASOPE, volume 3.

BAUDELOT, Christian, ESTABLET, Roger (1971). L'école capitaliste en France. Paris, Editions F. Maspéro.

BEDARD, Robert (1980). Les recherches sur l'impact des caractéristiques scolaires sur le destin des étudiants. Québec, Ministère de l'Education, Service de la Recherche.

BELAND, Paul (1978). "L'école privée et la démocratisation: sélection et processus". Revue des sciences de l'éducation, 4, 249-263.

BELANGER, P.W., HARVEY, V. (1978). "Besoin des étudiants ou de la société: un faux dilemme". L'Orientation professionnelle, 14, 89-103.

CHALMERS, R., McPHIE, G. (1972). 1,000,000 opinions. A report of the Social Values Survey, Montréal, P.S.B.G.M.

CHERKAOUI, M., (1979). Les paradoxes de la réussite scolaire, Paris: P.U.F.

CRESPO, M., MICHELENA, J. (1977). Les relations entre structure académique et inadaptation scolaire, Montréal, C.E.C.M. (division des services spéciaux).

CRESPO, M., COURNOYER, Monique (1978). Ecole polyvalente et inadaptation. Une étude des effets de l'organisation scolaire au début du secondaire. Montréal, C.E.C.M. (division des services spéciaux).

DEPATIE, Raymond, LEFEBVRE, Yvon, PARENT, Claude (1974). Rapport sur les zones défavorisées de l'Ile de Montréal, Montréal, Conseil scolaire de l'Ile de Montréal.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC, (1963-1966). Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 5 volumes, Québec, Gouvernement du Québec.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC, M.E.Q. (1977). Les secteurs défavorisés au Québec. Québec, Ministère de l'Education du Québec, Direction des politiques et plans.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC, M.E.Q. (1979). L'école québécoise. Enoncé de politique et plan d'action. Québec, Editeur officiel du Québec.

ROBERGE, Pierre (1979). La recherche ASOPE à mi-chemin. Promesses et réalisations. Québec, Ministère de l'Education, Service de la recherche.

Achevé d'imprimer à
Québec en juin 1980, sur
les presses du Service des impressions en régie
du Bureau de l'Éditeur officiel
du Québec

Jun 1980